

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Alakoulun puheviestintäopetus luokanopettajien ja luokka- huoneopetuksen näkökulmista

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNE KOIVISTO

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNE KOIVISTO: Alakoulun puheviestintäopetus luokanopettajien ja luokkahuoneopetuksen näkökulmista.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 106 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2015

---

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena puheviestintäopetus näyttäytyy luokanopettajien puheessa ja arkipäivän luokkahuoneopetuksessa. Puheviestintätaidot esiintyivät vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vuorovaikutus-käsitteen alla, ja vuoden 2014 perusteissa puheviestintätaidot näyttäytyivät laajemmin. Suomessa aihetta on tutkittu vähäisesti erityisesti alakoulun osalta. Taustana tutkimukselle oli käsitys puheviestinnästä koulussa opettavana verbaalisena ja nonverbaalisena taitona ja luokkahuonevuorovaikutuksen osana.

Tutkimus oli laadullinen ja sen empiirinen aineisto hankittiin kahden tutkimusmenetelmän avulla. Tutkimuksessa haastateltiin viittä luokanopettajaa, ja lisäksi havainnoitiin alakoulun kahden luokkahuoneen opetusta yhteensä 18 oppitunnin ajan. Sekä teemahaastattelut että havainnointimuistiinpanot analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla teemoittelemalla ja tyypittelemällä aineistot. Lisäksi havainnointiaineisto jäsennettiin määrällisesti. Aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti, joskin joiltakin osin analyysi oli myös teoriasidonnaista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että puheviestintäopetus on aineistojen perusteella laaja-alaista, koska opetusta esiintyy useissa oppiaineissa ja myös oppiaineiden ulkopuolisissa tilanteissa. Aihepiiri on kuitenkin luokanopettajien mukaan haasteellista rajata ja määritellä. Haastatteluiden perusteella opettajan merkitys puheviestintäopetuksen toteutumisessa onkin suuri. Luokanopettajat pitivät kuitenkin puheviestintää merkityksellisenä opettavana aiheena. Puheviestintäopetuksen tehtäviksi voitiin haastatteluaineiston perusteella määritellä kasvattaminen, arjen taitojen sekä yhteiskuntataitojen opettaminen ja tasa-arvoisuuden sekä itsetunnon tukeminen.

Sekä haastattelu- että havainnointiaineiston perusteella voidaan sanoa, että puheviestintäopetus toteutuu koulussa suunniteltuina opetuskäytänteinä sekä suunnittelemattomina, vapaina tilanteina. Puheviestintäopetuksen nähdäänkin olevan alakoulun opetuksessa sekä opetuksen ja oppimisen väline että kohde. Taidot, joita alakoulun puheviestintäopetuksessa harjoitellaan liittyvät sekä haastattelu- että havainnointiaineiston perusteella itseilmaisuun, mutta myös vahvasti vuorovaikutukseen. Erityisesti kuuntelemisen taito korostui molemmissa aineistoissa. Puheviestintäopetuksen palaute ja arviointi on tulosten mukaan pääosin jatkuvaa, toiminnan ohessa annettavaa arviointia ja luonteeltaan suopeaa. Luokanopettajat kokivat puheviestinnän arvioinnin kuitenkin ongelmalliseksi alueeksi, koska heidän mukaansa sen toteuttamiseen ei saada riittävästi ohjeistusta.

Tämän tutkimuksen perusteella puheviestintäopetus on tärkeässä asemassa alakoulussa, ja se nähdään yhtenä alakoulun tehtävänä. Toteutukseen kaivataan kuitenkin enemmän ohjeita. Alakoulun puheviestintä- ja vuorovaikutusopetuksen tutkimusta tarvitaan lisää opetuksen käytänteiden kehittämiseksi ja täsmällisempien tavoitteiden asettamiseksi sekä arviointikriteerien muodostamiseksi.

Avainsanat: puheviestintä, sosiaalinen- ja kielellinen vuorovaikutus, alakoulu, oppiminen, luokkaopetus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PUHEVIESTINTÄ OPETUKSESSA .....</b>	<b>8</b>
2.1	PUHEVIESTINTÄ TAITONA .....	9
2.2	PUHEVIESTINTÄOPETUKSEN TAVOITTEET .....	14
2.3	PUHEVIESTINTÄOPETUS KÄYTÄNTÖINÄ .....	16
2.4	PUHEVIESTINTÄOPETUS OSANA LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUSTA .....	20
2.5	PALAUTE JA ARVIOINTI PUHEVIESTINTÄOPETUKSESSA .....	25
2.5.1	<i>Palaute.....</i>	<i>26</i>
2.5.2	<i>Arviointi.....</i>	<i>27</i>
2.6	OPETUSSUUNNITELMAT PUHEVIESTINTÄOPETUKSEN LINJAAJINA.....	30
2.6.1	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....</i>	<i>31</i>
2.6.2	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.....</i>	<i>33</i>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN KULKU .....</b>	<b>36</b>
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	36
3.2	AINEISTON HANKINTA .....	36
3.2.1	<i>Teemahaastattelu .....</i>	<i>37</i>
3.2.2	<i>Havainnointi .....</i>	<i>39</i>
3.3	ANALYYSIMENETELMÄT.....	42
3.3.1	<i>Sisällönanalyysi.....</i>	<i>42</i>
3.3.2	<i>Aineistolähtöisyydestä .....</i>	<i>43</i>
<b>4</b>	<b>TEEMAHAASTATTELUIDEN TULOKSET .....</b>	<b>45</b>
4.1	PUHEVIESTINNÄN KÄSITTEISTÖ.....	45
4.2	PUHEVIESTINTÄOPETUKSEN OMAISPIIRTEITÄ .....	46
4.2.1	<i>Laaja-alaisuus.....</i>	<i>46</i>
4.2.2	<i>Rajaamisen ja määrittelyn haastavuus .....</i>	<i>47</i>
4.2.3	<i>Opettajan roolin merkitys .....</i>	<i>48</i>
4.2.4	<i>Harjoittelemisen ja tavoitteellisuuden merkitys .....</i>	<i>50</i>
4.2.5	<i>Aiheiden merkityksellisyys .....</i>	<i>51</i>
4.2.6	<i>Toiveet tulevalle opetussuunnitelmalle .....</i>	<i>52</i>
4.3	PUHEVIESTINTÄOPETUKSEN TEHTÄVÄT.....	53
4.3.1	<i>Kasvattaminen.....</i>	<i>53</i>
4.3.2	<i>Arjen taitojen opettaminen.....</i>	<i>54</i>
4.3.3	<i>Yhteiskuntataitojen opettaminen .....</i>	<i>55</i>
4.3.4	<i>Tasa-arvoisuuden tukeminen.....</i>	<i>55</i>
4.3.5	<i>Itsetunnon tukeminen.....</i>	<i>56</i>
4.4	PUHEVIESTINTÄOPETUKSEN KÄYTÄNTEET .....	56
4.4.1	<i>Suunniteltu opetus .....</i>	<i>56</i>
4.4.2	<i>Suunnittelematon opetus .....</i>	<i>60</i>
4.5	PUHEVIESTINTÄOPETUKSESSA HARJOITELTAVAT TAIDOT .....	61
4.5.1	<i>Taitoryhmittely.....</i>	<i>61</i>
4.5.2	<i>Taitojen ominaispiirteet.....</i>	<i>63</i>
4.6	PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOINTI.....	64
4.6.1	<i>Arviointityypit ja -tilanteet.....</i>	<i>64</i>
4.6.2	<i>Arvioinnin luonne.....</i>	<i>66</i>
4.7	KOONTI HAASTATTELUAINEISTON TULOKSISTA .....	67

<b>5</b>	<b>HAVAINNOINTIAINEISTON TULOKSET.....</b>	<b>69</b>
5.1	TYÖTAVAT .....	69
5.1.1	<i>Opettajajohtoinen keskustelu luokassa .....</i>	<i>69</i>
5.1.2	<i>Pari- ja ryhmätyöskentely.....</i>	<i>71</i>
5.1.3	<i>Muut työtavat .....</i>	<i>72</i>
5.2	TILANTEET .....	74
5.3	HARJOITELTAVAT TAIDOT .....	76
5.4	PALAUTE .....	78
5.4.1	<i>Palaute koskien kuuntelemista .....</i>	<i>78</i>
5.4.2	<i>Palaute koskien puhumista.....</i>	<i>79</i>
5.4.3	<i>Palaute koskien kysymistä ja keskustelemista .....</i>	<i>80</i>
5.4.4	<i>Palaute koskien käyttäytymistä .....</i>	<i>80</i>
5.5	KOONTI HAVAINNOINTIAINEISTON TULOKSISTA.....	81
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>95</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>100</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>107</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen kohteena on alakoulun puheviestintäopetus ja puheviestintätaitojen oppiminen alakoulussa. Aihetta lähestytään luokanopettajien käsitysten sekä luokkahuonetyöskentelyn näkökulmasta. Aihetta tutkitaan, koska puheviestintätaitojen nähdään olevan vuorovaikutustaitoja, joiden merkitys perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa opittavat taidot on jaoteltu vuorovaikutustaitoihin, tekstitaitoihin sekä taitoihin suhteessa kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Vuorovaikutustaitojen alle on tavoitteiden, sisältöjen ja hyvän osaamisen kuvauksen kohdissa kirjattu monia puheviestinnällisiä taitoja ja tilanteita. Myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puheviestintä- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun kiinnitetään huomiota laaja-alaisen osaamisen ja useiden oppiaineiden kohdalla.

Sosiaalisessa toiminnassa tarvittavien moninaisten vuorovaikutustaitojen voidaan nähdä olevan tärkeässä asemassa oppilaan elämässä niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen ohella. Puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä myös yhteiskunnan jäseneksi kehittymisen kannalta. Seppälä (2006, 155) arvioi, että kuunteleminen ja puhuminen olisivat saaneet samanarvoisen aseman kirjoittamisen ja lukemisen rinnalla äidinkielen opetuksessa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteella. Hän myös näkee kielen kehityksen kannalta suullisen kommunikoinnin perustana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle, ja pitääkin opetussuunnitelman tapaa mainita vuorovaikutus ensimmäisenä oppiaineen osa-alueista tältä kannalta merkityksellisenä (mt., 155).

Suullisten viestintätaitojen merkitys on huomioitu myös Euroopan laajuisessa mittakaavassa. Euroopan parlamentti ja neuvosto ovat asettaneet suosituksen (2006) elinikäisen oppimisen avaintaidoista. Suosituksessa kehoitetaan jäsenvaltioita toimimaan, jotta muun muassa yleissivistävä koulutus voisi auttaa nuoria kehittämään avaintaitojaan, joiden avulla toimiminen aikuisuudessa ja perusta työelämälle voitaisiin taata (Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus - 2006, 11). Suosituksen asettamista elinikäisen oppimisen avaintaidoista ensimmäinen koskee viestintää äidinkielellä. Viestintä tapahtuu suosituksen mukaan suullisesti ja kirjallisesti erilaisissa viestintätilanteissa. (mt., 14.) Äidinkielellä viestimisen avaintaito antaa mahdollisuudet käyttää monentyyppistä

kieltä erilaisissa tekstiympäristöissä. Äidinkielellä viestimisen avaintaidon kohdalla puhutaan myös muun muassa mielipiteen ilmaisusta ja sosiaalisesta vastuusta kielenkäytössä. (mt., 14.)

Aiheen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta osoittaa myös tämän tutkimuksen kirjoittajan kandidaatintutkielma, jonka perusteella voidaan sanoa, että puheviestintätaitoja opetellaan alakoulussa, mutta niiden esiintyminen selkeästi tiettyjen oppiaineiden tunneilla vaihtelee. Luokanopettajat pitivät taitojen opettelemista koulussa tärkeänä, mutta näkivät epäselvänä sen, miten opetus toteutetaan käytännössä ja myös sen, miten taitoja tulisi arvioida. Jatkotutkimukselle esiintyi tarvetta liittyen erityisesti opetuksen näyttäytymiseen luokahuoneessa sekä arvioinnin toteuttamiseen. (Koivisto 2013.)

Näyttää siltä, että tutkimuksia, etenkin kotimaisia, puheviestinnän opetuksesta on olemassa vähäisesti. Tämän ovat todenneet myös esimerkiksi Valkonen väitöskirjassaan (2003) sekä Järvelä (2002) pro gradu -työssään. Valkonen (2003, 20) toteaa yleissivistävää koulutusta koskevan puheviestintäopetuksen kentän olevan vaikeasti hahmotettavissa. Erityisesti uudempaa, alakoulua koskevaa tutkimusta aiheesta on niukasti. Useimmat tutkimukset koskevatkin yläkoulu- tai lukiotasoisien puheviestinnän opetuksen kenttää. Puutetta tutkimuksista koskien puheviestintätaitoja, niiden opettamista ja arviointia alakoulun osalta voidaan nähdä olevan. Tällä tutkimuksella pyritäänkin tuomaan täydennystä tuohon tutkimuskentän osaan.

Vaikka tutkimuskenttä aiheen osalta on haasteellisesti hahmotettavissa, on kuitenkin olemassa viitteitä siitä, että myös puheviestintää pidetään tärkeänä osana viestintäkompetenssia. Esimerkiksi Sinkon (2000, 13) mukaan sähköisen ja kuvallisen viestinnän aikakautena myös suullinen viestintä vaikuttamisen keinona on vahvistunut. Median aikakautena nimenomaan suullisella viestinnällä ja puhetaidolla on merkitystä (mt.). Puheviestinnässä koulu on Sallisen (1994, 15) mielestä avainasemassa kehitettäessä puhekulttuuria. Tavoitteet, joihin koulussa puheviestintäopetuksella pyritään, eivät ole samantekeviä, sillä niillä on kauaskantoisia vaikutuksia työelämään saakka (mt.).

Nyfors (2000, 118–119) puolestaan pitää peruskoulun puhe- ja ilmaisukasvatuksen opetusta oppilaan kommunikaatiovalmiuksien kokonaisvaltaisena kehittäjänä. Hän kirjoittaa, että puheviestintä- ja ilmaisutaitojen harjoittelun ja oppimisen tulisi alkaa jo lapsena, sillä taitoharjoitteluun tarvitaan aikaa. Lehtonen (1994, 58) pitää kouluopetusta ainoana keinona vaikuttaa yksilökohtaisten taitojen lisäksi myös puhekulttuuriin. Myös Boileau ja Friedrich (1999, 9–10) toteavat, että puheviestintätaitojen harjoittelu tulisi taata oppilaille kouluasteesta tai oppiaineesta riippumatta. He myös kirjoittavat viestintäasiantuntijoiden vastuusta perehdyttää opettajat harjoittamaan oppilaidensa viestintäkompetenssia kaikilla kouluasteilla (mt.).

Tässä tutkimuksessa puheviestinnällä tarkoitetaan vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa puhumisenä, kuuntelemisenä ja katselemisenä tapahtuvaa toimintaa, kuten muun muassa Seppäläkin (2006) puheviestinnän määrittelee. Tieteenalana puheviestintä tutkii viestintäprosesseja sekä ihmisten puhe- ja viestintäkäyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ja lainalaisuuksia (mt., 146). Puheviestintä jaetaan usein kahteen osaan, jolloin se toisaalta on käytäntöpainotteisuudensa vuoksi oppiaine ja toisaalta tieteenala. Puheviestinnän oppiainemaisuus viittaa puheviestinnän kouluttamiseen ja käytännön näkökulmaan, kun tieteenala taas viittaa puheviestinnälle ominaisten teorioiden ja empiirisen tutkimusten traditioon. (Puro 1996, 10.) Puron (1995, 388) mukaan puheviestinnän tieteenalalla on ollut haastavaa muodostaa keskeisiä pääteorioita. Gerlander ja Takala (1996, 96) näkevät, että teorioiden muodostamisen sijaan puheviestinnän tieteenalalla olisi tärkeämpää muodostaa käsitys tieteenalan ytimeistä ja luonteesta.

Puheviestinnän juuret ovat antiikin retoriikassa ja se on siis oppialana vanha (Seppälä 2006, 146). Puheviestinnän alan historia johtaa Yhdysvaltoihin lausumisen ja puheiden esittämisen opetukseen (Puro 1996, 10–11). Puheviestintä kehittyi omaksi oppiaineekseen 1910-luvulla, jolloin se erotettiin englannin kielen opetuksesta (Isotalus 1998, 225). Joukkoviestinnän alan kehittyminen 1940-luvulla vaikutti merkittävästi myös puheviestinnän alan kehittymiseen, jolloin puheviestintään siirtyi läheisesti liittyviä käsitteitä, ja puheviestinnän alaa kohtaan osoitettu mielenkiinto kasvoi huomattavasti viestintä -käsitteen vaikutuksesta. Esiintymisen lisäksi puheviestinnässä alettiin tutkia myös keskinäisviestintää, ryhmäviestintää ja organisaatioviestintää. (Puro 1996, 13.) Nämä viisi tutkimusaluetta ovat edelleen osa puheviestinnän alaa ja tieteellistä tutkimusta, ja ne pitävät sisällään jokaisen oman tutkimuksellisen teoriansa (mt., 14).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaista puheviestintäopetus on alakoulussa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Seuraavassa luvussa aihetta kartoitetaan aluksi taustakirjallisuuden perusteella tarkastellen puheviestintätaitoja, opetuksen tavoitteita ja käytänteitä, puheviestintäopetusta luokkahuonevuorovaikutuksen osana sekä arviointia. Lisäksi käsitellään puheviestinnän esiintymistä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Kolmannessa luvussa selvitetään tämän tutkimuksen empiirisen vaiheen kulkua tutkimuskysymysten ja tutkimusmenetelmien osalta. Tutkimustulokset esitellään luvuissa neljä ja viisi. Kuudennessa luvussa esitellään johtopäätöksiä, joita tämän tutkimuksen osalta voidaan tehdä. Viimeisessä luvussa tutkimuksen aihepiiri ja johtopäätökset pyritään sitomaan laajempaan viitekehykseen. Tutkimusta pyritäänkin tarkastelemaan seitsemännessä luvussa opetussuunnitelmateoreettisessa ja koulutuspoliittisessa kontekstissa.

## 2 PUHEVIESTINTÄ OPETUKSESSA

Tässä luvussa käsitellään puheviestintää ilmiönä opetuksen näkökulmasta. Aluksi käsitellään puheviestintää taitona ja esitellään joitakin taitojaotteluja. Lisäksi kirjallisuuden perusteella selvitetään puheviestintäopetuksen tavoitteita ja opetuskäytänteitä sekä tietoa palautteesta ja arvioinnista. Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen voidaan nähdä liittyvän puheviestintäopetukseen, ja myös tähän perehdytään. Lisäksi tarkastellaan puheviestintää opetussuunnitelmien linjauksissa. Näiden osa-alueiden avulla pyritään saamaan käsitys puheviestinnästä opetettavana alueena ennen tutkimuksen empiiristä osaa.

Puhe- ja ilmaisukasvatus on tietoihin ja taitoihin perustuvaa, kognitiivis-affektiivista toimintaa sosiaalisessa ympäristössä. Se pohjautuu puheviestintätieteen monia tieteenaloja soveltaviin teorioihin sekä teatteritieteeseen. (Nyfors 1994, 45.) Puheviestintä- ja ilmaisuopetuksen käsitteet vaihtelevat sitä käsittelevässä kirjallisuudessa. Puhutaan puhe- ja ilmaisukasvatuksesta (esim. Nyfors 1994), viestintäkasvatuksesta ja sen osana ilmaisukasvatuksesta (esim. Härkönen 1994) sekä puhekasvatuksesta (Lehtonen 1986). Lisäksi puheen ja ilmaisun opetuksesta puhuttaessa liitetään keskusteluun usein myös vuorovaikutuksen käsite puheen ollessa osa vuorovaikutustilanteita (esim. Kantola 1986). Englanninkielisessä opetuskirjallisuudessa viitataan pelkällä communication-käsitteellä (viestintä, kommunikaatio) myös usein puhumisella tapahtuvaan viestintään (esim. Burton & Dimbleby 1990). Gerlander ja Takala (1996, 96) näkevät puheviestinnän olleen jo pitkään suomalaisen koulun oppisisällöissä vuorovaikutuksen taitoja harjoittavana ilmiönä. Sen sijaan puheviestintä käsitteenä on koulussa melko uusi (mt.).

Tutkimuksia viestintäkasvatuksesta on tehty joitakin. Niissä, kuten viestintätieteissäkin, puheviestintä voidaan nähdä yhtenä osana laajempaa viestinnän kenttää. Härkönen (1994, 283–295) kuvaa väitöskirjassaan perusopetuksen viestintäkasvatuksen toteutumista kaksihaaraiseksi: mediakasvatukseksi ja ilmaisukasvatukseksi. Hän myös kirjoittaa ilmaisullisten taitojen olevan kaiken viestinnällisen toiminnan ehtona (mt.). Kommunikoinnissa on Härkösen (mt., 287) mukaan kysymys ilmaisutaitojen perustasta, eli itsensä ilmaisemisesta tarkoituksenmukaisten sisältöjen avulla. Sirkku Kotilainen (2000) on tutkinut tilastollisesti viestintäkasvatuksen toteutumista perusopetuksessa. Tutkimuksessa viestintäkasvatus käsitettiin kuitenkin pääosin mediakasvatuksena. Tutki-



muksen tulokset osoittavat, että alakoulun luokanopettajat pitävät ilmaisutaitoa viestintäkasvatuksen tärkeimpänä osa-alueena (mt.). Ilmaisutaito voitiin vastaajien osalta kuitenkin käsittää vain mediakasvatukseen kuuluvaksi. Viestintäkasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi mainittiin myös oppilaan ilmaisutaidot (mt., 111–112).

Härkönen (1994, 283–295) on kuvannut viestintäkasvatukseen liittyvien käsitteiden suhteita. Viestintäkasvatus voi opetuskontekstissa jakautua kahteen osaan – viestintäretoriikkaan ja opetusviestintään. Viestintäretoriikassa eli viestintäopetuksessa viestintää pidetään opetuksen ja oppimisen kohteena. Kommunikaatio muuttuu viestintäretoriikassa metakommunikaatioksi, jolloin viestintä toimii opetuksen sisältönä. Viestintäretoriikan opetus on Härkösen mukaan lähtökohdiltaan ilmaisutaidon opetusta sisältäen myös opetusta joukkoviestinnästä ja viestintävälineistä. Opetusviestinnässä viestintää käytetään välineenä, työtapana ja oppimateriaalina oppimisessa. Opetusviestintä perustuu kommunikaatioon eli keskusteluun. (mt.)

## **2.1 Puheviestintä taitona**

Ihmisen viestintävalmiudet tiivistyvät kommunikatiiviseksi kompetenssiksi, jonka ympärille kuuluvat niin ihmisen tieto ja motivaatio kuin puheviestinnässä tarvittavat taidot, puheviestintätilanne sekä tulokset. Lisäksi kommunikaation pohjana toimii ihmisen kognitiivinen kompetenssi, joka säätelee ihmisen toimintaa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa. Kognitiivinen kompetenssi vaikuttaa viestintätilanteessa ihmisen kykyihin havainnoida tarkasti, mukauttaa omaa ilmaisua muiden vihjeiden perusteella sekä ymmärtää vuorovaikutusta muiden kannalta. (Nyfors 1994, 45–46.)

Viestintäkompetenssi (communication competence) muodostuu McCroskeyn (1982, 4) mukaan yksittäisistä viestintätaidoista (communication skills), joiden käyttöä täytyy opettaa ja harjoitella. McCroskeyn mielestä on tarpeellista tehdä ero kompetenssin ja taitojen välillä. Viestintäkompetenssi on käytössä siinä vaiheessa, kun viestintätilanteessa osataan toimia asianmukaisesti ja käyttää kyseisessä tilanteessa tarvittavia taitoja. Tämä tarkoittaa esimerkiksi keskustelun aikana kuunnellessa tarvittavia eleitä, kuten hymy ja nyökkääminen. Viestintätaito merkitsee McCroskeyn mukaan kykyä viestiä ja käyttäytyä kussakin tilanteessa sopivalla tavalla. (mt., 4–5.)

Puheviestintätaitoja on määritelty puheviestintäkompetenssiksi. Se muodostaa puheviestintätaitojen perustan, jotka voidaan jakaa erilaisten taitoalueiden ympärille. (Nyfors 1994, 46.) Amerikkalaisessa tieteessä puheviestintätaidot on nimetty ja määritelty perinteisesti viestintätaitojen perustan (kielelliset sekä puhetekniset ja nonverbaalisen viestinnän taidot) sekä kuuntelemisen ja puhumisen taitojen ympärille. Kuitenkin puheviestinnän ja viestinnän tieteenaloilla on useita määritelmiä siitä, mitkä taidot kompetenssiin kuuluvat, ja millainen jaottelu on. (Valo 1995b.) Tämän

on todennut myös Valkonen (2003) väitöskirjassaan määritellössään puheviestintäkompetenssia. Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan usein pelkästä kommunikaatio (communication) - käsitteestä (ks. esim. Hargie 2006a, Schmuck & Schmuck 2001).

Puheviestintäkompetenssi voidaan määritellä myös interpersonaaliseksi kompetenssiksi (interpersonal competence). Viestintätaidoista ja interpersonaalista taidoista on kirjoittanut esimerkiksi Hargie (2006b, 2011b). Hargie (2011b) on koonnut joitakin interpersonaalisille taidoille ominaisia piirteitä. On tyypillistä, että taitoja tarvitaan vuorovaikutuksellisissa prosesseissa, ne ovat tavoitesuuntautuneita, tilanteesta riippuvaisia sekä opittuja. Lisäksi taidot ovat yhteydessä toisiinsa, ne ovat käyttäytymisestä tunnistettavia ja kognitiivisen kontrollin alla. (mt.)

Puheviestintä määritelläänkin usein laajasti ja monilla tavoin. Hargien (2011a, 5) mukaan käsitteitä sosiaaliset-, interpersonaaliset- ja viestintätaidot käytetään vaihtelevasti. Kuitenkin interpersonaaliset taidot ovat hänen mukaansa olennaisia silloin, kun ollaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (mt.). Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon sekä puheviestintä- että interpersonaaliset taidot, koska halutaan selvittää, millaista puheviestintäopetus alakoulussa nykyisin on, ja kumpikin vaihtoehto on siksi olennainen.

Hargie (2006a, 8) esittää näkemyksen, jonka mukaan sosiaalinen käyttäytyminen on taitoihin perustuvaa toimintaa. Sosiaaliset taidot, jotka pitävät sisällään myös puheviestintätaidot, voivat olla verrattavissa myös motoristen taitojen oppimiseen (mt.). Dillard ja Spitzberg (2002) ovat tutkineet sosiaalisia taitoja ja niiden suhdetta viestintään ja viestintätaitoihin. Heidän mukaansa vuorovaikutuksessa tarvitaan viestintätaitoja, jotta kaikkien vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien henkilöiden mielenkiinnon kohteet tulevat huomioiduiksi tilanteessa. Viestintätaidot, kuten tyyneys ja ilmeikkyyys, auttavat viestijää oman tavoitteensa saavuttamisessa. (mt.) Viestijällä voi olla kuitenkin samassa tilanteessa myös sellaisia taitoja, kuten yhteistyötaidot, jotka auttavat vastaapuolta seuraamaan tilannetta (mt.).

Seppälän (2006, 146) mukaan Suomessa on vahvistunut määritelmä puheviestinnästä ihmisten välisenä puhumisena, kuuntelemisena ja katselemisena tapahtuvana viestintäkäyttäytymisenä vuorovaikutustilanteissa. Nyforsin (1994, 45) mukaan puheviestintä on puhumisen ja kuuntelemisen avulla tapahtuvaa sosiaalista toimintaa. Ihmisellä on hänen mukaansa sosiaalisia valmiuksia, joiden avulla voidaan kommunikoida, ymmärtää muita ja tulla ymmärretyksi sekä toimia ja vaikuttaa yhteiskunnan eri alueilla (mt.).

Valkonen (2003) kirjoittaa yksilön puheviestintäkompetenssin sisältävän osaksi kognitiivisen rakenteen, osaksi tietoa ja taitoa, motivaatiota ja affektiivista ulottuvuutta (mt.). Puheviestintäkompetenssiin voidaan nähdä Valon (1994, 37–38) mukaan lukeutuvan useita taitoalueita, joita ovat esimerkiksi:

- viestinnän funktioihin liittyvät taidot: taito ilmaista viestinnässä ja havaita muiden viestinnästä vaadittavia asioita kuten tunteiden ilmaisua
- vuorovaikutukseen ja viestin rakentamiseen liittyvät taidot: keskustelutaidot, mielipiteen esittäminen, perustelu
- viestin vastaanottamisen ja arvioimisen taidot: johtopäätökset, mielipiteen erottaminen
- ihmisten välisiin suhteisiin ja konfliktinratkaisuun liittyvät taidot: taito kuvailla mielipiteitä ja niiden eroja

Puheviestintätaidon muodostavat Nyforsin (1994, 46) mukaan puhumisen ja kuuntelemisen taitojen lisäksi kielelliset, puhetekniset sekä nonverbaaliset kyvyt. Puheviestintätaitoja jaetaan erilaisiin taitoalueisiin. Ne ovat jaettavissa Valon (1995b, 71–75) mukaan synnynnäisiin taitoihin sekä opittaviin taitoihin. Kolmantena ryhmänä Valo (mt.) esittää puhumisen ja kuuntelemisen taidot, jolloin voitaisiin puhua myös havainnoinnin taidoista. Lisäksi voidaan erottaa esiintymisen ja ryhmäviestinnän taidot sekä verbaaliset ja nonverbaaliset taidot. Funktioita toteuttavat taidot puolestaan kuvaavat ihmisen viestinnällisiä pyrkimyksiä ja niiden motiiveita, ja ne ovat myös yksi osa puheviestintätaitoja. (mt.) Puheviestintätaitojen hallinnassa on Nyforsin (1994, 46) mukaan kyse motivaatiosta, tiedosta, taitojen hallinnasta ja tilanteiden erottamisen ja tulkinnan kyvyistä.

Lisäksi puheviestintätaitoja voidaan ryhmitellä liittyen yleisiin viestintätaitoihin. Näin on tehnyt esimerkiksi Lehtonen (1994). Hänen mukaansa puheviestintäkoulutuksen tavoitteena on hyvä viestintätaito. Viestintätaidon hän selittää olevan sekä kielellistä että nonverbalista taitoa, strategiataittoa, funktionaalisia taitoja sekä vastaanotto- ja evaluointitaitoja. Näistä taidoista koostuvaa kokonaisuutta voidaan kutsua myös kommunikatiiviseksi kompetenssiksi. Viestintätaidon eli kommunikatiivisen kompetenssin rinnalle Lehtonen esittää myös sosiaalisen viestintätaidon, jota tarvitaan puheviestinnällisissä vuorovaikutustilanteissa puhujan sopeuttaessa oma toimintansa ja puheensa tilanteeseen sopivaksi. Sosiaaliseen viestintätaitoon voidaan katsoa kuuluvaksi mukautumiskyvyn lisäksi myös levollisuuden, nokkeluuden, avoimuuden sekä artikulaation käsitteet. Lisäksi kommunikaatiotilanteissa tarvittava ominaisuus on empatia. (mt.).

Kun puheviestinnän taitoja harjoitellaan, tulisi harjoittelun tavoitteet ilmaista selkeästi konkreettisiksi taidoiksi, jotka olisivat kuitenkin erillään puhujan persoonallisuudesta. Yksilöllisten tekijöiden vaikutuksen taitoihin tulisi kuitenkin voida näkyä, jotta taitoa voidaan arvioida. (Valo 1994, 36.) Persoonallisuudella nähdäänkin olevan merkitystä puheviestintätaitojen yhteydessä: ihminen viestii oman persoonallisuutensa kanssa, eikä puheviestintätaitoja ole vain yhdenlaisia (Valo 1995b, 69). Puheviestinnän yhteydessä taidosta puhuttaessa tulee muistaa, etteivät puhevies-

tintätaidot ole lineaarisesti kasvavia taitoja, vaan viestijä voi hallita erilaisia taitotasoja eri tavoin. Taitotaso voi myös vaihdella riippuen tilanteesta ja viestintäkumppaneista sekä muista yksittäisistä tekijöistä. (mt., 68.) Puheviestinnän opetuksessa on pyritty 1980-luvun puolivälin jälkeen siirtymään taitonäkökulmaan tilannekeskeisen opetuksen sijaan. Puhekasvatuksen opetuksessa on pyritty taitoharjoittelun myötä pääsemään eroon ajatuksesta, että puhuminen on osa puhujan persoonallisuutta. (mt., 67.) Valkonen (2003) sen sijaan näkee puheviestinnän olevan aina persoonallista taidoista riippumatta. Valkosen (mt.) mukaan puhujan persoonallisuus tulee esiin siinä, kuinka hyvin hän pystyy käyttäytymään vuorovaikutustilanteissa sekä välittämään omaa persoonallisuuttaan muille.

Hargie (2006b) on koonnut ryhmittelyn viestinnässä tarvittavista ydintaidoista (core communication skills). Ydintaidoiksi on koottu nonverbaalinen viestintätaito (non-verbal communication), kysyminen (questioning), vahvistaminen (reinforcement) ja pohtiminen (reflecting). Lisäksi viestinnän ydintaitoina mainitaan selittäminen (explaining), itseilmaiseminen (self-disclosure), kuunteleminen (the process of listening), huumori ja nauru (humour and laughter) sekä suostutteleminen (persuasion). (Hargie 2006b.)

Backlund (1985, 188–192) on aikanaan esitellyt Yhdysvalloissa määritellyt alakoulun oppilaan kannalta olennaiset puhumisen ja kuuntelemisen taidot. Jaottelua on sittemmin sovellettu esimerkiksi joissakin suomalaisissa tutkimuksissa (ks. esim. Valkonen 2003, Valo 1994). Koska jaottelu koskee tämän tutkimuksen kannalta oleellista luokka-astetta, ja jako on samankaltainen kuin muussa opetuskirjallisuudessa esitellyt puheviestintätaitojen ryhmittelyt (ks. esim. Nyfors 1994, Valkonen 2003, Valo 1994), esitellään Backlundin (1985, 188–192) esittämä taitojaottelu. Se koostuu seuraavista taitoryhmistä:

- 1) Verbaalit ja ei-verbaalit puheviestintätaidot (Verbal and Non-verbal communication Skills)
  - puheen selkeys ja ilmaisullisuus, artikulaatio ja lausuminen, äänenvoimakkuus, taso ja intonaatio
  - kielen käyttäminen ja ymmärtäminen asiayhteydessä sopivalla tavalla
  - nonverbaalien eleiden käyttäminen tarkoituksenmukaisesti
- 2) Funktionaaliset taidot (Functional Skills)
  - informaation etsiminen ja antaminen sekä siihen reagoiminen
  - mielipiteisiin vaikuttaminen ja reagointi
  - sosiaalisten tilanteiden tunnistaminen ja niihin osallistuminen
  - kielen mielikuvituksellinen käyttö myös kuvitelluissa tilanteissa

- kielen käyttäminen keinona tunteiden ilmaisemisessa ja vastaanottamisessa
- 3) Vuorovaikutuksen ja viestin rakentamisen taidot (Interaction and Message Strategy Skills)
- keskustelun ylläpitämisen taidot
  - ideoiden esittäminen
  - perustelu
- 4) Vastaanotto- ja arviointitaidot (Receptive and Evaluative Skills)
- toisen puheen kuunteleminen
  - non-verbaalien vihjeiden tunnistaminen
  - erilaisten näkökulmien erottaminen ja kuvaileminen
  - viestinnän erilaisten tarkoitusten erottaminen ja ymmärtäminen
  - tehokkaan ja sopivan palautteen antaminen
  - kriittinen puhutun viestin arvioiminen

Schmuck ja Schmuck (2002, 93–95) ovat jäsentäneet luokkahuoneessa tarvittavat interpersonaalisen viestinnän taidot kuudeksi kokonaisuudeksi. Lähtökohtana luokkahuoneviestinnälle Schmuck ja Schmuck pitävät empatiaa eli taitoa asettua toisen asemaan, koska se lisää jokaisen itsetuntoa ja yleistä mukavuutta luokkahuoneessa. Lisäksi empatia vähentää aggressiivisuutta. (mt., 92–93.) Empatian käyttämiseen tarvitaan taitoa, ja empatiaan tähtääviä viestintätaitoja voidaankin harjoitella luokkahuoneessa tavallisten luokkahuonekäytänteiden ja rutiinien ohessa (mt.)

Viestintätaidot jakautuvat Schmuckin ja Schmuckin (mt., 93–95) jaottelussa kahteen osaan – vastaanoton taitoihin sekä lähettämisen taitoihin. Viestintätaitoja, joita Schmuckin ja Schmuckin mukaan luokkahuoneessa tarvitaan, on kaikkiaan kuusi, ja ne kuvataan kuviossa 1.

	Vastaanottamisen taidot:	Lähettämisen taidot:
Ideat	Ideoiden kertominen omin sanoin	Selkeiden puheenvuorojen tuottaminen
Käyttäytyminen	Muiden käyttäytymisen kuvaileminen	Oman käyttäytymisen kuvaileminen
Tunteet	Käsitysten varmistaminen	Tunteiden kuvaileminen

**KUVIO 1.** Schmuckin ja Schmuckin (2002, 93) viestintätaitojen ryhmittely.

Tämän työn oleellinen kysymys on, millaista puheviestintäopetus on alakoulun luokanopettajien näkökulmasta ja toisaalta luokkahuoneen opetuksen mukaan. Backlundin (1985) esittämä taitojaottelu alakoulussa tarvittavista puhumisen ja kuuntelemisen taidoista liittyy läheisesti tämän tutkimuksen viitekehykseen. Tietoa olennaisista puheviestintätaidoista tarvitaan, kun tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä puheviestintäopetuksesta ja toisaalta puheviestintätaidoista ja niiden arvioinnista. Schmuckin ja Schmuckin (2002) esittelemät, luokkahuoneessa tarvittavat interpersonaaliset taidot toimivat toisena puheviestintätaitojen tarkastelun alustana, kun tässä tutkimuksessa toisena näkökulmana on luokkahuoneessa tapahtuva puheviestintäopetus. Voidaankin nähdä, että Backlundin (1985) jaottelu alakoululaisten puheviestintätaidoista toimii laajempänä taitojaottelun kehyksenä, kun Schmuck ja Schmuck (2002) vastaavat täsmentävämmin kysymyksen juuri luokkahuonekontekstissa tarvittavista taidoista.

## ***2.2 Puheviestintäopetuksen tavoitteet***

Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteena on Nyforsin (1995, 47) mukaan kehittää oppilaiden puheviestinnällisiä valmiuksia ja antaa oppilaille yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavia taitoja sekä tietämystä. Tämän oppimisen tulisi tapahtua koulutyöskentelyssä sisällyttämällä siihen tarvittavia oppiaineita (mt.). Oppilaalle tulisi olla hyötyä koulussa harjoiteltavista taidoista myös koulun ulkopuolella (Nyfors 2000, 119). Puheviestinnälliset taidot nähdään myös keinona muun tiedon saavuttamiselle. Tieto muodostuu ihmisten välisessä, kielellisessä kontekstissa, johon osallistuakseen tarvitaan viestintätaitoja. (Sprague 1999, 19.) Viestintäopetus on tärkeää myös siksi, että sen avulla voidaan edistää ihmisten yhteyttä sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin. Puheviestinnälliset taidot ovat myös osa työelämässä tarvittavia taitoja. (mt., 20–21.) Spraguen (mt., 18) mielestä opetuksella voi vaikuttaa tietoihin ja toimintaan, mutta myös ihmisen olemukseen kommunikoinnin ollessa merkittävä osa ihmistä. Viestintäopetuksen tavoitteena Sprague (mt., 19) näkee myös älyllisten taitojen kehittämisen käytännön puheviestintätaitojen lisäksi.

Puhekasvatuksessa taitojen oppimisen mallina voidaan pitää konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa merkityksellistä ovat oppilaan aikaisemmat tietorakenteet. Oppilaan voidaan ajatella konstruoivan käsityksensä tapahtumista omien ajattelurakenteidensa avulla, jotka muodostuvat oppilaan kokemusmaailman ja kehityksen pohjalta. (Nyfors 1995, 13.) Puhekasvatuksessa on hyödyllistä oppilaalle toimia myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin oppilas saa subjektiivisten kokemustensa rinnalle myös vertaisnäkemymiä (mt.). Lisäksi puhekasvatuksen lähtökohtana on humanistinen ja holistinen ihmiskäsitys. Ihminen nähdään sosiaalisena ja uteliaana yksilönä. (Nyfors 1994, 47.) Oppimisympäristö nähdään merkityksellisenä puhumisen taitojen oppimisen kan-

nalta. Turvalliseen ja kiireettömään ilmapiiriin sekä rohkaisemiseen keskittymisen, vuorovaikutuksen ja luottamuksen avulla tulisi kiinnittää huomiota. (mt.)

Puheviestintäopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa törmää nopeasti näkemykseen siitä, kuinka tärkeää tavoitteet olisi selvittää sekä nostaa harjoitteluvaiheessa esille. Puheviestintäopetuksessa, kuten opetuksessa yleensä, tulisi siis painottaa tavoitekeskeisyyttä. Tästä huolimatta tavoitteiden nimeäminen voi jäädä vähemmälle, kun opettaja valitsee suunnitellessaan opetusta mielekkään sisällön, ja tämä tapahtuukin sitä todennäköisemmin, mitä vähemmän opettajalla on teoria-tietoa tukena. (Sallinen 1994, 24.) Opettajan valitsema sisältö on usein jokin puheviestintätilanne taitojen sijaan. Opettaja voi valita sisällöksi haastattelun, vaikka harjoiteltavana taitona voisikin olla esimerkiksi taito ottaa toisten näkökulmat huomioon tai taito mukauttaa omaa puhetta palautteen mukaan. (Valo 1994, 34.)

Harjoittelun kohteena olevat taidot tulisi siis määritellä opetustilanteessa tavoitteellisen opetuksen saavuttamiseksi. Tässä määrittelyssä kriteeriksi tulisi asettaa taidon arvioitavuus. (mt., 35.) Opettajan tulisi myös pohtia, millä perusteella hän valitsee opetettavat taidot, mitkä ovat kriteerit ja mihin ne perustuvat (mt.). Tavoitteiden asettaminen on tärkeää myös oppilaan oppimisen kannalta. Toiminnan tarkoitus, jonka myös oppilas ymmärtää, auttaa oppilasta kokemaan toiminnan mielekkääksi (Nyfors 1994, 47).

Seppälä (2006) näkeekin puheviestinnän opetuksen ongelmana tavoitteellisuudesta puhuttaessa tavoitteellisuuden puuttumisen kokonaan. Se on hankalaa määritellä, kun kyseessä ei ole itsenäinen oppiaine, vaan yhden oppiaineen usein vähemmälle jäävä osa-alue. Seppälä näkeekin puheviestinnän ja ilmaisun yhteisten käsitteiden vaikeuttaneen selkeiden tavoitteiden asettamista puheviestinnän opetuksessa. Tavoitteellisen mallin puuttuessa sisällöt kertautuvat luokka-asteittain samanlaisina. Tavoitteellisuuden toteutumista vaikeuttavina tekijöinä Seppälä näkee puhe- ja ilmaisukasvatukselle tyypillisiä ominaisuuksia. Yhdellä harjoituksella voi olla useita erilaisia tavoitteita, ja lisäksi arvioitavat taidot ovat usein persoonallisuus- ja temperamenttipiirteitä sekä kulttuurisidonnaisia, pitkän kehityksen tulosta olevia taitoja. Nähdään kuitenkin tärkeänä, että ongelmallisen opetuksen keskellä opettajan tulisi pystyä perustelemaan valittujen harjoitusten tavoitteet ja päämäärät. Mitä vanhempi oppilas on, sitä tärkeämpää hänen olisi tiedostaa kunkin tilanteen harjoiteltavat taidot ja arvioinnin kriteerit. (mt.)

Taito-opetuksen tarkoitus puheviestinnän opetuksessa pohjautuu arkipäivän puheviestintätilanteiden tarpeeseen. Näissä vuorovaikutustilanteissa opetellaan toimimaan tavoitteiden avulla tarkoituksenmukaisesti. Viestinnän opetuksessa tavoite toimii välineenä oppimisen tarkastelulle ja kehittymisen havainnoimiselle. (Gerlander 1995.)

Lehtonen (1994) nostaa esiin myös tärkeän seikan liittyen puheviestintäopetukseen. Voidaan ajatella, että puheviestintäopetuksen tavoitteena on saada oppilas nimenomaisesti puhumaan paljon. Opetuksen tavoitteena tulisi kuitenkin olla niin puhuminen kuin myös puhumattomuuskin tarkoituksenmukaisesti oikeissa tilanteissa (mt.). Lehtonen (mt.) pitää puheviestintätaitoa myös yksilön tärkeimpänä sosiaalisena taitona sekä välineenä, jolla yksilö voi säädellä omaa minäkuvaansa ja kuvaa, jonka hän antaa itsestään muille.

Oppimisympäristöjen merkitystä ei pidä unohtaa puheviestintätaitojen oppimisesta puhuttaessa. Luokkahuoneessa ilmapiirin tulisi olla kannustava, turvallinen ja kiireetön. Oppilaan tulisi voida rohkaistua käyttämään taitojaan monipuolisesti niin ryhmässä kuin yksilötehtävissäkin, ja tätä edesauttavat luottamus, arvostus, toimiva vuorovaikutus ja keskittyminen. (Nyfors 1995, 13.) Myös Liukon (1998, 14) mukaan salliva ja vapautunut ilmapiiri sekä turvallinen ja kiireetön ympäristö auttavat puhe- ja ilmaisutaitojen opettamisessa.

Puheviestintätaitojen opetuksen ja harjoittelemisen voidaan ajatella jo alakoulussa tähtäävän siihen, että oppilas osaa oppimiensa taitojen avulla lopulta aikuisuudessa toimia yhteiskunnassa täysivaltaisena jäsenenä. Tällaisissa tilanteissa yksilö on tekemisissä institutionaalisen vuorovaikutuksen eli julkisissa tilanteissa tarvittavien vuorovaikutustaitojen kanssa, jossa toimintaa säätelevät toimintaohjeet ja sovitut säännöt (Kajanne 2000). Kun viestintävalmiuksia opetellaan ja arvioidaan, tulisi Kajanteen (mt.) mielestä kiinnittää huomiota taitojen käyttämiseen erilaisissa institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Julkisissa tilanteissa tarvittavaa asiantuntijatiedon hankkimista, järjestämistä ja arviointia tulisi oppilaankin voida harjoitella, jotta toimiminen tämänkaltaista tietoa vaativissa tilanteissa olisi tulevaisuudessa hänellä mahdollista (mt.). Myös McCroskey (1982, 5) näkee puheviestinnän opetuksen etuna sen, että se hyödyttää oppijan lisäksi myös laajemmin yhteiskuntaa. Oppilas oppii opetettuja taitoja ja hallitsee puheviestintäkompetenssin käytön. Hän kuitenkin myöhemmin käyttää opittuja taitoja toimiessaan yhteiskunnassa. (mt.)

## ***2.3 Puheviestintäopetus käytäntöinä***

Puheviestinnän osa-alueita voidaan harjoitella erilaisten opetuskäytäntöjen avulla alakoulussa. Nyfors (1995, 10) pitää puhe- ja ilmaisukasvatukseen kuuluvina osa-alueina äänenkäyttöä, vuorovaikutustaitoja, draamaa sekä erilaisissa yksilö- ja ryhmäviestintätilanteissa tarvittavien puheviestintätaitojen, kielen ja havainnointitaitojen harjoittelua. Seuraavaksi eritellään kirjallisuuden pohjalta joitakin esimerkkejä käytänteistä, joiden avulla puheviestintätaitojen osa-alueita on mahdollista harjoitella.



Vuorovaikutustaitoja voidaan Nyforsin (mt.) mukaan harjoitella koulussa, opetuksen perustuessa vuorovaikutukseen, useiden erilaisten opetustilanteiden muodossa. Opetus- ja oppimistilanteet, joissa myös vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella, voivat olla keskusteluja, neuvotteluja, ongelmanratkaisua, yhteistyötä ja kerrontaa (mt.). Kuuntelemista voidaan koulussa harjoitella Nyforsin (1994, 49) mukaan myös kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Kuuntelu voi olla erilaista tarkoitukseltaan riippuen, siis esimerkiksi tunnistavaa, tietoa hankkivaa, eläytyvää tai arvioivaa. Puhumista vuorovaikutustilanteissa voidaan myös harjoitella eri tavoin sen tarkoituksen perusteella, esimerkiksi yleisön, kuulijan ja tilanteen huomioon ottamista. (mt.)

Verbaalisten ja nonverbaalisten viestien käyttöä voidaan opetella Nyforsin (1995, 11) mukaan esimerkiksi havainnoimalla erilaisia vuorovaikutustilanteita ja niiden kieltä ja tyyliä. Lisäksi voidaan tutustua erilaisten kulttuureiden puheilmaisutyyliin. Ilmaisutaitoa voidaan harjoitella draaman keinoin turvallisissa ympäristöissä, jotka mahdollistavat oppilaan ilmaisullisten taitojen ja kielen kehittymisen. (mt.)

Opetuksen keskittyessä puheviestintätaitoihin tavoitteena tulisi olla yksilö- ja ryhmäviestintätilanteiden käyttö opetuksessa niin, että oppilas voi harjoitella molemmissa tilanteissa tarvittavia puheviestintätaitojaan. Yksilöviestinnässä tulisi harjoitella esiintymistaitoja, puheenvuoron kohdistamista ja muodostamista tarkoituksenmukaisesti, sanoman rakentamista, perustelua, kielen- ja äänenkäyttöä, havainnollistamista sekä taitoa tulkita kuulijoiden antamaa palautetta. (Nyfors 1994, 50–51.) Yksilöviestintätilanne voi Nyforsin (mt.) mukaan olla esimerkiksi yleisölle puhuminen.

Ryhmäviestinnässä tulisi harjoitella keskustelun tavoitteellisuutta, jäsentymistä ja erilaisia rooleja sekä neuvottelujen prosesseja. Ryhmäviestintätaitojen harjoittelussa keinona voidaan käyttää myös draamaa. (Nyfors 1995, 12.) Ryhmäviestinnässä oppimistilanteita voivat olla keskustelut, väittelyt, neuvottelut ja kokoukset (Nyfors 1994, 50).

Seuraavaksi tarkastellaan puheviestintätaitojen opetuksen käytänteitä kirjallisuuden pohjalta erityisesti alakoulun kontekstissa. Alakoulutasolla puheviestintätaitoja ja kielenkäyttöä erilaisissa tilanteissa voidaan harjoitella ja havainnollistaa draaman keinojen avulla (Nyfors 2000, 120). Nyforsin (1994, 52) mukaan alakoulussa puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteina painottuvatkin ilmaisurohkeuden kehittäminen ja affektiivisuus. Sisältöinä siten voivat olla alkuopetuksessa leikit, tutustumisharjoitukset ja tilaisuudet itseilmaisuun. Kuuntelua voi harjoitella opettajan ja vertaisten kertomien satujen ja selostusten kuuntelun avulla. (mt., 52–53.) Lisäksi kuuntelun yhteydessä voidaan harjoitella myös kysymistä ja puheenvuoroja. Kysymistä ja keskustelua voidaan harjoitella haastattelujen avulla, sekä asioista kertomista voidaan opetella. (mt., 53.)

Nyfors (1994, 53) mainitsee, että puhekasvatuksen tavoitteet vaikeutuvat luokka-asteen kasvaessa. Viidennellä ja kuudennella luokalla opetukseen voi sisällyttää jo perustelujen merkityksen

tarkkailemista, väittelyitä, neuvotteluja ja kokouksia. Lisäksi voidaan alkaa havainnoimaan erilaisia viestintätapoja ja liittää tähän erilaiset mediat. On olennaista, että taitoja harjoitellessa opetellaan myös havainnointia, palautteen antoa ja arviointia. (mt.)

Useita sisältöjä, esimerkiksi väittelyt ja puheet, on kulkeutunut erityisesti angloamerikkalaisesta kulttuurista suomalaiseen opetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelmista opetukseen on kulkenut myös usein luovan ilmaisun, ilmaisutaidon tai draaman opetussisältöjä. (Sallinen 1994, 27–28.) Sallisen (mt., 28) mielestä ilmaisutaidon harjoitukset voivat kehittää puheviestinnän perusvalmiuksia, ja ilmaisutaidossa puheviestintäharjoitukset ovat yksi harjoitusten muoto. Sallinen (mt.) kuitenkin huomauttaa, ettei juurikaan olla käyty keskustelua näiden oppialojen välisestä yhteydestä tai niiden rajautumisesta äidinkielen opetukseen. Puheviestinnän opetuksen sisällöistä peruskoulussa onkin tullut tavoitteiden puuttuessa pirstaleista, aktiviteettien viljelyä ja viihdyttämistä (Seppälä 2006, 149).

Seppälä (mt., 150–151) esittää vaiheittaista mallia puhe- ja ilmaisukasvatuksen suunnitteluun. Aluksi tavoiteltavat perustaidot tulisi määrittää luokka-asteen perusteella ja tämän jälkeen pohtia kriteerit, joiden turvin arviointi olisi mahdollista. Vasta kolmanneksi tulisi valita sisällöt tai harjoitusmuoto. Kuten edellä todettiin, ovat sisällöt usein virheellisesti opetuksen suunnittelussa etusijalla. Neljännessä ja viidennessä vaiheessa tulisi lopuksi etsiä virikeaineistoa oppilaiden motivaation kasvattamiseen, sekä harjoitusten purku ja palaute tulisi pystyä kytkemään alussa asetettuihin tavoitteisiin. (mt.)

Seppälä (mt.) myös toteaa, että suullinen ilmaisu voi olla oppimisen kohteen lisäksi myös opetusmenetelmänä opetuksessa, jolloin taidot karttuvat siitäkin huolimatta, että opiskeltaisiin jotain muuta aihealuetta kuin suullista ilmaisua. Tätä lienee käytetäänkin usein esimerkiksi opetuskeskustelujen tai pienryhmäesitelmien muodossa muissa oppiaineissa. Myös muut kuin opetuksessa esille tulevat luokan suunnittelu-, päätöksenteko- tai ongelmanratkaisutilanteet ovat aina myös suullisen ilmaisun ja kuuntelemisen harjoittelua, ikään kuin vaivihkaa (mt.). Seppälä (mt.) näkee puheviestintätaidot niin oppimisen kohteena, vuorovaikutuksen välineenä kuin helposti toteutettava opetusmenetelmänäkin.

Myös muiden kouluasteiden puheviestintäopetuksen käytänteitä on tutkittu. Seuraavaksi esitellään joitakin niistä. Valkonen (2003, 133–141) esittää tutkimuksessaan erilaisia opettajien haastatteluista esille tulleita tapoja, joiden avulla puheviestintäopetusta voidaan toteuttaa puheviestintätaitoja harjoittavalla kurssilla lukiossa. Yksi tapa toteuttaa puheviestinnän opetusta lukiossa on opettaa sitä kirjallisuuden opetuksen työtapana. Puheviestintätaitoja voidaan harjoitella myös tietoisesti opetuksen avulla. (mt.) Näin ollen oppimisen kohteena ovat erilaiset ryhmä- ja esiintymistaidot niin, että taidot pilkotaan osataidoiksi ja joitakin niistä harjoitellaan kerrallaan (mt.). Kol-

mantena opetustapana puheviestintätaitojen opetuksessa on Valkosen (2003) mukaan dialogiope-  
tus. Siinä pyritään vuorovaikutteiseen ja vastavuoroiseen dialogiin, jossa kaikki opiskelijat saatai-  
siin osallistumaan keskusteluun. Neljäntenä opetustapojen ulottuvuutena mainitaan tilannelähtöi-  
syys, jolloin keskitytään jonkin puheviestintätilanteen harjoitteluun. (mt.) Valkonen (mt., 259) to-  
teaa, että lukion puheviestinnän opettajat arvostavat ja toteuttavat opetuksessaan todellisia vuoro-  
vaikutustilanteita.

Puheviestinnällisten taitojen opetus voidaan nähdä myös osana draamaopetusta. Järvelin-  
Suomelan pro gradu -tutkimuksessa (2001) tarkasteltiin draamamenetelmän käyttöä puheviestin-  
nän opetuksessa. Vaikka kyseessä olivat aikuisopiskelijat, voidaan tulos silti nostaa esiin. Tutki-  
muksessa todettiin, että draamaa käytetään puheviestintäopetuksessa yhtenä menetelmänä, koska  
osallistujat voivat roolien avulla harjoitella näkemysten esittämistä ja vastaanottamista. Roolit ja  
kuvitteelliset tilanteet koetaan etäännyttäviksi ja turvallisiksi. (mt.) Useat puheviestinnästä kertovat  
oppaat ja tutkimukset, Järvelin-Suomelan (mt.) lisäksi muun muassa Nyfors (1995) sekä Toivanen  
(2007), yhdistävät puheviestinnän opetusta draamaopetukseen ja työtapoihin. Nyfors (1995) näkee  
draaman olevan keino yhteistyötaitojen harjoitteluun ja niiden arviointiin. Draama työmuotona  
laajentaa käsitystä itsestä ja muista ja kehittää oppilaiden ilmaisutaitoja (mt.).

Härkönen (1994) esittelee viestintäkasvatusta ilmiöluokkina ja kategorioina, ja muutamat ka-  
tegoriat pitävät sisällään myös puheviestinnän opetukselle ominaisia sisältöjä. Informaation ja tie-  
don ilmiöluokkaan nähdään kuuluvaksi yleiset puheviestintään liittyvät taidot, esimerkiksi kuunte-  
lu, keskittyminen, keskustelu ja itseilmaisuus. Viestintä vuorovaikutuksena -ilmiöluokassa Härkönen  
esittelee interaktion kategorian, johon kuuluvat esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentely, sosiaalinen  
vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Lisäksi viestinnän vuorovaikutus -luokkaan kuu-  
luu intersubjektiivisuuden kategoria, johon sisältyy keskustelu oppimismenetelmänä. Tähän liitty-  
vät yhteistyötaitojen kehittäminen keskustelun avulla, väittely sekä erilaiset keskustelut. Lisäksi  
samassa kategoriassa mainitaan palaute sekä ilmaisulliset tavoitteet. (mt., 220–233.)

Opetusta toteutetaan opetussuunnitelman luomassa viitekehyksessä usein oppikirjojen avulla.  
Joitakin tutkimuksia onkin tehty koskien puheviestinnällisiä tehtäviä oppikirjoissa. Muutamia tu-  
loksia nostetaan tästä viitekehyksestä esiin tässä yhteydessä, koska myös puheviestinnällisten teh-  
tävien näyttäytyminen oppikirjoissa määrittää sen asemaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainees-  
sa sekä koulussa.

Puheviestintä nähdään ainakin vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan kuuluvan erityisesti  
äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004).  
Tämän tutkimuksen kirjoittajan kandidaatintutkielmassa (Koivisto 2013) toteutettiin pienimuotoi-  
nen oppikirja-analyysi kahdesta äidinkielen oppikirjasta kartoittaen ja analysoiden niissä esiintyviä

puheviestintään liittyviä tehtäviä. Kahdesta oppikirjasta löytyi 138 tehtävää, jotka käsittivät jotakin osaa suullisesta viestinnästä ja ilmaisusta. Suuri osa tehtävistä, 107 kappaletta, olivat kertomista tai kirjoittamista ja kuuntelua vaativia tehtäviä valmiiden kysymysten muodossa. (mt.) Loput tehtävät koskivat ilmaisua tai draamaa. Tehtävänannossa ei suurelta osin kuitenkaan kehoitettu kiinnittämään huomiota varsinaisiin puheviestintätaitoihin, vaan tehtävissä tarkoituksena oli vastata valmiiksi keksittyihin kysymyksiin keskustelemalla. (mt.) Varsinaisia, puheviestintätaitojen kehittämiseen tietoisesti tähtääviä tehtäviä näiden tehtävien joukosta löytyi molemmista oppikirjoista yhteensä 20 kappaletta, eli 14,5 prosenttia (mt.).

Sieväsen maisterintutkielmassa (2013) tarkasteltiin ryhmäviestintää yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Oppikirjasarjat käsittelevät ryhmäviestintää eri tavalla, mutta kaikissa käsitellyissä oppikirjoissa ryhmäviestintä nähdään enemmän työtapana kuin opettelemisen kohteena. Neljästä oppikirjasarjasta kolmessa esitellään useita ryhmäviestintätilanteita. Kahdessa oppikirjasarjassa käydään läpi viestintää myös yleisemmin. Arviointia käsiteltiin oppikirjasarjojen opettajanoppaissa vain kahdessa sarjassa. (mt.)

Savolainen (1998) on tutkinut väitöskirjassaan äidinkielen oppikirjasarjan tuottamaa kuvaa kielestä ja kielen käyttäjästä. Hän toteaa, että kieli näyttäytyy äidinkielen oppikirjoissa enemmän kirjoituksena ja lukemisena kuin puheena. Puhuttua kieltä voidaan oppikirjoissa käsitellä, jos se saatetaan kirjoitetuksi tekstiksi. Puheeseen liittyvät ominaispiirteet kuitenkin jäävät ulkopuolelle, kun puhettakin käsitellään oppikirjoissa tekstimuodossa. Useille oppikirjojen tehtäville on myös ominaista, ettei niistä suoranaisesti kehoiteta puhumaan, vaan vaihtoehto jätetään avoimeksi esimerkiksi kehottamalla: ”kerro”. Savolainen kirjoittaaakin, että koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä voidaan nähdä olevan ohjaaminen kirjoittamiseen ja lukemiseen, joita ei opita luonnollisesti kielen oppimisen yhteydessä, kun lapsi oppii puhumaan ennen kouluikänsä. Hänen mukaansa näiden tehtävien ohella koulu voi jossain määrin ohjata myös puhumisen kehittymiseen kuitenkin olematta opetuksen pääasiallinen tehtävä. (mt., 66–71.)

## ***2.4 Puheviestintäopetus osana luokkahuonevuorovaikutusta***

Puheviestintää pidetään olennaisena osana sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmisten välistä toimintaa. Puheviestintä on oleellinen osa myös koulussa ja luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Esimerkiksi Nyfors (1994, 49) kirjoittaa vuorovaikutustaitojen toimivan perustana kommunikaatiolle. Hän kirjoittaa, että koulussa opetus perustuu vuorovaikutukselle, ja siksi myös koulun riittävän vaihtelevien oppimistilanteiden tulisi herättää oppilaassa kiinnostusta kehittää omia vuorovaikutustaitojaan (mt.).

Tässä tutkimuksessa puheviestintäopetuksen käsitettä onkin laajennettu koskemaan myös vuorovaikutuksen osa-aluetta luokkahuoneessa. Tähän ovat ohjanneet Nyforsin (mt.) kaltaisten käsitysten lisäksi myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden runsas puhe vuorovaikutuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueen yhteydessä. Vuorovaikutus-käsitteen alle nähdään kuuluvaksi puheviestintä- ja ilmaisutaidot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Seuraavaksi tarkastellaankin luokkahuonevuorovaikutusta puheviestintäopetuksen osana.

Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan kommunikaatiota esiintyy koulussa monissa muodoissa, ja luokkahuoneessa se näyttäytyy erityisesti interpersonaalisena kommunikaationa opettajan ja oppilaiden tai oppilaiden välisenä. Koulussa esiintyvä kommunikaatio on kahdentyypistä: yhdensuuntaista (one-way) tai kaksisuuntaista (two-way) (mt., 78).

Schmuck ja Schmuck (mt.) esittävät koulussa tapahtuvan kommunikaation olevan vastavuoroinen prosessi. Kommunikaatioon osallistuvan osapuolen viestit ja aikomukset kohtaavat vastaanottajan odotukset ja vastaavat niihin. Kommunikaatio tapahtuu sanojen ja nonverbaalisten viestien välityksellä. (mt., 79.) Schmuck ja Schmuck kirjoittavat myös, että koulussa verbaaliset ja nonverbaaliset viestit yhdessä voivat lähettää ristiriitaisia viestejä koulussa oppilastovereiden kesken. Esimerkiksi suullinen viesti voi välittää hyväksyvän sanoman, mutta nonverbaali käytös viestii kielteisestä vastauksesta. (mt, 79–80.) Tämä voi kirjoittajien mukaan aiheuttaa koulussa hämmennystä oppilaiden käsityksissä itsestään sekä taidoissa viestiä muille (mt).

Myös Härkösen (1994) mukaan koululuokassa kommunikointi liittyy opettaja-oppilas -suhteeseen ja tapahtuu dialogin ja keskustelujen keinoin. Näin tapahtuessa osallistujat käyttävät itseään kommunikaatiovälineenä puheen, kuuntelemisen, katselemisen, nonverbaalisen viestinnän, ilmeiden, eleiden ja kehonkielen avulla. Härkönen näkee näiden ilmaisullisten taitojen olevan pohjana myös muussa, välineiden avulla tapahtuvassa viestinnässä. (mt., 287.)

Puhuttua ja puhumatonta kommunikointia tapahtuu erilaisilla tasoilla ihmisten välisessä viestinnässä. Osa kommunikaatiosta tapahtuu selkeillä tasoilla, ja osa on erotettavissa viestinnästä vaikeammin. (Schmuck & Schmuck 2001, 85.) Viestintä ja kommunikointi luokkahuoneessa on Schmuckin ja Schmuckin (mt., 85–86) mukaan viisitasoista:

#### 1) Puhutut ja puhumatta jätetyt viestit (Spoken-Unspoken Messages)

- Ihmisten välinen kommunikaatio on verbaalista ja nonverbaalista. Molemmilla tavoilla lähetettyjen viestien tulisi olla johdonmukaisia keskenään, jotta viestintä on sujuvaa. Jos verbaaliset ja nonverbaaliset viestit ovat ristiriidassa keskenään, ne voivat aiheuttaa oppilaiden kesken hämmennystä, ja viestintä oppilaiden välillä muodostuu epäsuoraksi.

## 2) Osittain piilotetut aikomukset (Surface-Hidden Intentions)

- Oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet kilpailevat luokkahuoneessa toistensa kanssa. Kilpailuhenkisissä luokissa oppilaat pyrkivät suoriutumaan toisiaan paremmin. Näissä luokissa puhetapa suoriutumisesta vaihtelee aikomuksen mukaan. Korkeasta suoriutuvuudesta voidaan puhua yksimielisesti suoraan, mutta toiveet suoriutua paremmin kuin toiset voivat ilmetä negatiivisina ja epäsuorina viesteinä.

## 3) Tunteisiin perustuva toiminta (Work-Emotional Activities)

- Luokassa koulutyöstä ja oppimisesta puhutaan viesteillä, jotka ovat tunnepitoisia. Tunteet välittyvät suoriutumiseen koulutyössä. Jotta oppimista tapahtuisi, olisi luokassa pystyttävä puhumaan tunteista, joita koulutyöhön ja oppimiseen liittyy.

## 4) Vastakohtaiset tunnepitoiset tyylit (Contrasting Emotional Styles)

- Luokkahuoneessa tapahtuva viestintä pitää sisällään monenlaisia tunnetyylejä. Jotta oppiminen olisi hedelmällistä, tulisi luokkahuoneen kommunikaation pitää sisällään niin herkkää kuin kovaakin tunnesisältöä rationaalisen sisällön, kuten sääntöjen ja tiedon, lisäksi.

## 5) Tehtävää ylläpitävät toimet (Task-Maintenance Functions)

- Jotta toiminta luokassa on tehokasta ja tarkoitustaan vastaavaa, tarvitaan oikeanlaista, tehtäväsuuntautunutta ohjausta. Lisäksi luokassa tulee ohjata oppilaita oikeanlaiseen ja toimivaan yhteistyöhön.

Puheviestinnän ja vuorovaikutuksen opetuksen voidaan nähdä olevan osa opetuskeskustelua, joka on yksi keskeinen luokassa tapahtuva opettamisen muoto (esim. Leiwo 1994). Luokassa opetuskeskustelu tähtää uuden asian oppimiseen, mutta myös tiedon käsittelemisen ja tiedon hankkimisen taitoihin erilaisten opetus- ja ryhmäkeskustelujen avulla (mt.). Leiwon (mt.) mukaan tutkivan keskustelun avulla luokassa voidaan käsitellä opetettavia asioita päättelämällä ja ongelmia ratkaistamalla sekä pohtia arvoja ja asenteita. Opettaja ei tällaisessa opetuskeskustelussa tuo valmiiksi esiin oikeita vastauksia tai näkökulmia. On kuitenkin tyypillistä, että opetuskeskustelu jää suurelta osin kuulustelun omaiseksi eikä aitoa pohtimista opetuskeskustelussa pääse syntymään. (mt.)

Oppitunti voidaan nähdä perinteisesti opettajajohtoisena toimintana, jossa oppilaat toimivat vastaanottavina henkilöinä ja puhuvat ääneen vain kysyttäessä. Vepsäläinen (2003) on tutkinut yhdeksännen luokan oppitunnin alussa tapahtuvia, oppilaiden tekemiä aloitteita. Vastoin perinteisiä oletuksia oppitunnista, oppilaat tekevät erilaisia aloituksia ja kysymyksiä oppitunnin alussa jatkuvasti, joista osaan opettaja vastaa niiden ollessa varteenotettavia kysymyksiä. Joihinkin aloituksiin opettaja jättää vastaamatta. Silti Vepsäläinen huomauttaa, että oppitunti pysyy opettajan hallinnassa, vaikka oppilaat esittävätkin kysymyksiään tunnin alussa vapaammin. Opettajan vas-

taaminen oppilaiden mieltä askarruttaviin kysymyksiin voi olla myös tapa poistaa oppimisen esteitä. Lisäksi Vepsäläinen kirjoittaa, että opettaja on avainasemassa luokkahuoneen vuorovaikutuksen keskellä ja johtaa sitä. Vuorovaikutuksen johtaminen luokassa tapahtuu tilanteen arvioinnin sekä oppilaantuntemuksen ja kasvatusnäkemysten pohjalta. Vepsäläisen mukaan opettajan olisi hyvä tiedostaa olevansa oppilaille malli vuorovaikutustoiminnasta. (mt.)

Jokaisella oppitunnilla solmitaan uusi vuorovaikutussopimus opettajan ja oppilaiden kesken. Sopimus solmitaan joko toimimalla heti sen mukaisesti tai oppilaiden koettaessa venyttää vuorovaikutuksen rajoja ja opettajan vastatessa tähän. Onnistuneena vuorovaikutusta voidaan oppitunnilla pitää, kun molemmat osapuolet noudattavat tätä sopimusta. (mt.)

Oppitunnin opettajan ja oppilaiden puheenvuoroja on puolestaan tarkastellut Karvonen (2007). Tutkimuksen kohteena oli kaksi lukion oppituntia. Karvosen mukaan oppilaat ottavat puheenvuoron tunnilla joko opettajan myöntämänä tai oma-aloitteisesti. Opettaja voi antaa puheenvuoron oppilaille yksilöimättömänä tai yksilöitynä vuoronsiirtona. Tähän voivat vaikuttaa myös oppiaine, opetettava aihe sekä ryhmäkoko. Oppilaiden oma-aloitteiset puheenvuorot esiintyvät suurelta osin opettajan puheenvuorojen jälkeen. Keskusteluvuorojen jakaantuminen oppitunnilla kertoo myös opettajan ja oppilaiden rooleista. Ne voivat vaihdella oppitunnin aikana. Oppilaiden oma-aloitteiset vuorot kertovat myös oppilaiden vahvemmista rooleista ja asemasta päästä vaikuttamaan oppitunnin sisältöön. (mt.)

Luokkahuoneessa tapahtuvan keskustelun ominaispiirre on viittaaminen. Tätä erilaisten yläkoulun oppitunnin tehtävien yhteydessä on tutkinut Lehtimaja (2007). Viittaamisella on tunnilla erilaisia merkityksiä. Viittaaminen on oppilaiden keino pyytää puheenvuoroa. Lisäksi se on keino merkitä oppituntikeskustelun erilaisia vaiheita. Viittaamalla jäsennetään oppituntikeskustelun siirtymäkohtia ja osoitetaan pää- ja lisäkysymysten välisiä eroja. Opettaja ei yksin jäsennä oppitunnilla käytävää keskustelua, vaan viittaamalla siihen vaikuttavat myös oppilaat. Lisäksi viittaamalla useamman kuin yhden oppilaan on mahdollista osoittaa osallistumisensa tunnille. (mt.)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa keskusteluun perustuvaa opetusta on tarkasteltu esimerkiksi vuorovaikutteinen opetus (interactive teaching) -käsitteen avulla (Esarte-Sarries ym., 2003). Lisäksi keskustelua oppimisen muotona on tarkasteltu oltaessa kiinnostuneita oppimisesta esimerkiksi vertais- ja pienryhmäoppimisen yhteydessä (Kumpulainen & Wray, 2002, 135–136). Kirjoittajien mukaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön perustuva toiminta on yhä yleisempää luokkahuoneopetuksessa. Tietoa rakennetaan erityisesti yhteistyössä muiden kanssa, tutkien oppilaiden omia kysymyksiä opettajan ohjauksessa. (mt.) Tämänkaltaisessa opetuksessa tarvitaan erityisesti yhteistyö- ja puheviestintätaitoja. Oppilaiden välinen vuorovaikutus koostuu luokkahuoneessa useista osista, kuten puheesta sekä kognitiivisista ja sosiaalisista ulottuvuuksista. (mt.) Oppilaskeskeiset

oppimistilanteet luokassa luovat oppilaalle mahdollisuuksia toimia luokassa aktiivisemmin, ja sitä kautta ne lisäävät oppilaiden viestintä- ja yhteistyötaitoja samalla, kun oppilas rakentaa aktiivisesti tietoaan (mt.).

Oppilaiden käyttämän puheen määrä luokassa eroaa tutkimustiedon mukaan merkittävästi, kun vertaillaan opettajajohtoista ja oppilaskeskeistä luokkaa. Oppilaskeskeisissä luokissa oppilaat käyttävät puhetta aktiivisesti. Oppilailla on puheenvuorojen kautta vahva rooli merkitysten luomisessa luokassa sekä kognitiivisella että sosiaalisella tasolla. Opettajajohtoisissa luokissa oppilas on enemmän vastaajan roolissa. Opettaja on vahvassa asemassa luokan vuorovaikutusilmastossa määritellään pitkälti ennalta luokan puheenvuorot ja aihepiirit. (Kumpulainen & Wray 2002.)

Myös Littleton ja Mercer (2010) osoittavat, että yhteistyöhön perustuva toiminta luokassa edistää oppilaiden kielellisiä ja puheviestinnällisiä taitoja, mutta niiden lisäksi vaikutuksia on myös päättelyn taitoihin ja oppimiseen. Vuorovaikutuksen kautta opitaan puheviestintätaitoja, joita on olennaista oppia vertaisten kanssa. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita asianmukaiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan yhteistyötilanteissa. (mt.)

Ryhmäkeskustelun aihepiiriä luokkakontekstissa on käsitelty muutamissa tutkimuksissa myös esimerkiksi luokan ilmapiirin näkökulmasta. Seppinen (2010) on tutkinut pro gradu-tutkimuksessaan yläkoululuokan pysyviä pienryhmiä ja yhteistoiminnallista oppimista opettajien ja oppilaiden kokemuksista käsin. Tutkimuksessa todetaan, että pysyvät pienryhmät koko yläkoulun ajan edistivät oppilaiden sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. Esimerkiksi ryhmätehtävät ja keskustelut olivat opettajien mielestä helpompia toteuttaa pysyvissä ryhmissä. Sosiaalisten taitojen edistäminen ja vuorovaikutuksen harjoittelu on Seppisen tutkimuksen tulosten mukaan koulussa tärkeää oppiaineiden sisältöjen oppimisen ohessa, ellei jopa tärkeämpää. (mt.)

Meriruoho (2012) on tutkinut väitöskirjassaan keskustelupiirejä alaluokan ryhmäkoheesioedistäjänä. Toistuvat keskustelupiirit edistävät tutkimuksen mukaan luokkaryhmän ilmapiiriä ja toimivat hyvänä keinona ryhmädynamiikan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Meriruohon tutkimuksen aikana kehittyi neljävaiheinen malli, jonka avulla keskustelupiirejä on mahdollista toteuttaa. Se sisältää virittäytymisvaiheen, parikeskustelun, yhteisen keskustelun ja lopetusvaiheen. (mt.)

Vuorovaikutusta luokahuoneessa on tutkittu myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Jaakkola ja Rikkonen (2014) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan vuorovaikutustilanteita ja aloitteita, jotka syntyvät opettajan ja oppilaan välille luokahuonetilanteessa spontaanisti, oppituntien pedagogisen kulun ulkopuolella. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppilaat tekevät opettajia enemmän vuorovaikutusaloitteita luokassa ja näistä suuri osa on poikien tekemiä. Opettajien aloitteista suuri osa kohdistuu myös poikiin. Opettajien aloitteet tähtäävät



usein työrauhan palauttamiseen ja oppilaiden huomion kohdistamiseen takaisin annettuun tehtävään. Oppilaiden aloitteet oppitunneilla olivat sekä häiritseviä että tunnin kulkuun edistävästi pyrkiviä aloitteita. Tutkimuksessa tutkittiin myös aloitteiden tunnesävyjä, ja aloitteet olivat useimmin lämpimiä kuin kylmiä. (mt.)

Onnistuneita ja epäonnistuneita viestintätilanteita koulussa alakoulun opettajien ja oppilaiden mielikuvien perusteella on tutkinut Järvelä pro gradu -työssään (2002). Onnistuneet viestintätilanteet opetustilanteessa liittyivät oppilaiden mielestä erityisesti ryhmä- ja parityöhön sekä kuunteeluun, työrauhaan ja hiljaisuuteen. Opettajat mielsivät onnistuneen viestintätilanteen liittyväksi erityisesti motivointiin sekä ohjeiden antoon ja tunnin valmisteluun liittyväksi. Epäonnistuneena viestintätilannetta oppilaat pitivät silloin, kun se liittyi rauhattomuuteen. Lisäksi tytöt liittivät epäonnistuneeseen viestintätilanteeseen riitatilanteet ja pojat kuuntelun merkityksen. Opettajien mielikuvat epäonnistuneesta viestintätilanteesta liittyivät valmistautumattomuuteen sekä vääränlaiseen suunnitteluun ja motivointiin. (mt.)

Luokkahuoneen vuorovaikutusta ja oppituntitilaa on tarkastellut Laine (2001). Luokkahuone muodostuu fyysisestä-, sosiaalisesta- sekä kontrollitilasta. Luokan sosiaalinen tila voidaan jakaa useaan osaan, joista yksi on kommunikatiivinen tila. Se on vuorovaikutuksessa syntyvä, oppilaiden ja opettajan yhteinen käsitys oppitunnista. Kommunikatiivinen tila muodostuu sekä oppilaiden kesken että myös oppilaiden ja opettajan välillä. Kommunikatiivinen tila syntyy vastavuoroisesti ja vaikuttaa suuresti oppitunnin mielekkyyteen. Tässä tärkeänä nähdään opettajan taito luoda toimivaa vuorovaikutusta ja kommunikaatiota luokkahuoneeseen. (mt.)

Tolonen (2001) on tutkinut ääntä koulussa fyysisenä ja sosiaalisena elementtinä. Ääni liittyy käsitykseen ihanneoppilaasta: hiljaisuus ja toisten kuunteleminen ovat ihanteita hyväkäytöksisyydestä. Ihanneoppilaan tulisi kuitenkin olla myös sopivan sosiaalinen eikä ”liian hiljainen”. Lisäksi ääni käsitetään muuttuvaksi asiaksi sukupuolten välillä. Tyypillisesti tytöiltä odotetaan niin koulun kuin oppilaidenkin taholta hillitympää ja hiljaisempaa, ja pojilta eloisampaa ja äänekkäämpää käytöstä. (mt.)

## ***2.5 Palaute ja arviointi puheviestintäopetuksessa***

Opettamiseen ja oppimiseen nähdään kuuluvan olennaisena osana myös palaute ja oppimisen arviointi. Esimerkiksi Sallinen (1994) kirjoittaa osuvasti, ettei puheviestinnän opetus täytä tehtäväänsä siinä vaiheessa, kun puhumista vain harjoitellaan. Palautetta sekä arviointia osana puheviestintäopetusta tarkastellaan kirjallisuuden avulla seuraavissa alaluvuissa.

## 2.5.1 Palaute

Taitojen kehittymisen edellytyksenä on opetuksessa harjoittelun lisäksi ohjaava palaute, jonka avulla oppilas voi korjata omia puheviestintätaitojaan (Sallinen 1994, 26). Valon (1995a) mielestä palautteen saaminen kuuluu myös olennaisena osana puheviestintäopetukseen ja harjoitteluun. Seppälä (2006) huomattaa, että palautetta ei pidä sekoittaa arviointiin, sillä ne tarkoittavat eri asioita. Palautteen avulla ei määritellä tai vertailla oppilaiden tuloksia, vaan sen tehtävä on antaa oppilaalle tietoa viestintätaitojen käytöstä (mt., 161). Vuorovaikutustilanteiden luonteeseen kuuluu, että palautetta yleensä ottaen vastaanotetaan ja annetaan jatkuvasti. Puheviestinnän opetuksen yhteydessä ohjaava palaute on kuitenkin tiedostettua ja sanallista toimintaa. (mt.)

Palautteen tarkoituksena on lisätä itsetuntemusta ja selkeyttää yksilön viestijäkuvaa. Viestijäkuva sisältää sekä yksilön oman käsityksen viestintätaidoistaan että muiden yksilöstä havaintojen perusteella muodostaman käsityksen. (Seppälä 2006, 162.) Palautteella on Seppälän (mt.) mukaan erittäin suuri merkitys yksilön viestijäkuvan kehittymisen kannalta, joten palautteen tulisi olla kuvailevaa syyttelevän sijasta ja tavoiteltaviin taitoihin, ei persoonallisuuteen, kohdistuvaa. Tätä mieltä on myös Nyfors (1995, 17–18), joka myös näkee hyvän palautteen lisäävän oppilaan itsetuntemusta ja laajentavaan oppilaan kommunikaatiokuvaa. Myös Valkonen (2003, 259) kirjoittaa myönteisen palautteen tärkeydestä harjoittelun yhteydessä ja toteaa, että lukion puheviestintäopettajat käyttävät paljon vertais- ja itsearviointia taitojen oppimisessa opettajan palautteen lisäksi.

Koska ihmisten erilaiset lähtökohdat vaikuttavat siihen, miten eri ihmiset esimerkiksi oman tai toisen käyttäytymisen näkevät, olisi havainnoista hyvä keskustella (Nyfors 1995). Palautteen puuttuessa omat tai aikaisemmat käyttäytymismallit vahvistuvat. Palaute on toimivaa, kun oppilaat saavat puheviestinnällisestä käyttäytymisestä tarpeellisia tietoja, harjoittelua ohjataan ja taitoja harjoitellaan myös muilla alueilla. (Sallinen 1994, 26.) Oppilaiden tulisikin voida soveltaa saamaansa palautetta käytäntöön mahdollisimman pian (Valo 1994, 36). Palautetta tulisi voida hyödyntää käytännön vuorovaikutuksessa pian, sillä oppiminen hidastuu, mikäli palautteen ja uudelleen harjoittamisen välillä on pitkä aika (Valo 1995a). Jotta puheviestinnän harjoittelussa kokemusten vertailu ja palautteen antaminenkin onnistuisivat, olisi oppilaiden kuitenkin ymmärrettävä se teoreettinen viitekehys, jonka ympärille puheviestinnän opetus ja taidot rakentuvat (Seppälä 2006, 147). Myös Valkonen (2003, 48) kiinnittää huomiota tiedon merkitykseen oppimisessa, ja sanookin, että oppilaan taitojen kehittymisen tueksi tulisi tarjota tietoa.

Palaute voi olla sisällöltään erilaista. Se voi olla myönteistä, kielteistä tai neutraalia. Neutraali palaute on kuvailevaa ja havaintoja erittelevää. Myönteinen ja kielteinen palaute taas auttavat oppijaa kehittämään taitojaan, ja tämä on myös palautteen tehtävä. (Valo 1995a.) On tässä yhtey-

dessä myös syytä huomata, että kielteinenkin palaute voidaan kuitenkin antaa myönteisessä hengessä (mt.). Palautteen tulisi olla tarkkaa ja rehellistä, mutta myönteisen palautteen merkitys erityisesti alkuvaiheessa on kuitenkin suuri (Seppälä 2006, 162). Palautteen tulisi olla luonteeltaan myös kannustavaa sekä ohjaavaa ja siinä tulisi ottaa huomioon yksilöllinen lähtötaso (mt.). Palautteen tulisi myös olla tarpeeksi konkreettista, jotta puhuja todella hyötyy saamastaan palautteesta (Valo 1995a, 100).

Tavoitteellisuus on myös palautteenannon kannalta puheviestintäharjoituksissa tärkeää. Tavoitteiden mukaisesti olisi hyvä sopia etukäteen havainnoitavista asioista yhdessä oppilaiden kanssa, jotta ne tiedostetaan. (Seppälä 2006, 163.) Kuten tavoitteissakin, myös havainnoitaessa olisi syytä varoa ottamasta liian montaa taitoa kerralla palautteen kohteeksi. Palautetta voidaan antaa myös ryhmissä osatavoitteina, ja muutoinkin palautteen antamiselle olisi hyvä löytää vaihtoehtoisia toteuttamistapoja. (mt.) Tällaisia voisivat myös olla esimerkiksi parikeskustelu sisältäen itsearviointia ja lisäksi opettajan antama palute, joka ei kuitenkaan saisi olla ainoa palautteen antamisen muoto (mt., 163–164). Seppälä tuo esiin myös tärkeän seikan puheviestintätaidoista makuasioina. Tämänkin takia palautteen antajia olisi hyvä olla enemmän kuin vain oman näkökulmansa omaava opettaja. (mt.) Myös Valo (1995a) näkee palautteen olevan niin opettajalta, ryhmäläisiltä kuin puhujalta itseltäänkin itselleen antamaa itsearviointia. Hän myös kirjoittaa, että usein palaute koetaan yhtä hyödylliseksi sekä opettajalta että myös muilta opiskelijoilta saatuna (mt.).

## 2.5.2 Arviointi

Puheviestintätaidoissa on joitakin ominaispiirteitä, jotka on otettava huomioon taitoja arvioitaessa. Puheviestintätaidot voivat olla suoraan käyttäytymisestä havaittavissa tai päättelyn avulla etsittävissä. Lisäksi ominaispiirteenä voidaan mainita taitojen tilannespesifisyys tai yleispätevyys. Tärkeää on myös huomioda, että taidot ovat interaktiivisia. Vuorovaikutustilanteen osallistujien käyttäytyminen voi kietoutua siis toisiinsa. (Valkonen 2003.)

Arviointi ei saisi olla oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointia Metsän (2001) tutkimuksen perusteella. Poikkeuksia tähän asiaan saadaan hänen mukaansa kuitenkin silloin, kun arviointi tähtää eriyttämiseen ja yksilölliseen arviointiin (mt.). Valkonen (2003) näkee, että oppilas voi ymmärtää palautteen tai arvioinnin ansiosta persoonallisuuttaan paremmin.

Stenberg (2000) kirjoittaa, että kommunikaatiotaitojen arvioinnissa on otettava huomioon persoonalliset tekijät sekä konteksti, jossa kommunikoidaan. Opittujen taitojen taustalla vaikuttavat myös myötäsyttyiset tekijät, kuten temperamentti sekä varhaisen kehityksen aikana muotoutuneet kognitiiviset ja persoonallisuuden kehitykseen vaikuttaneet tekijät (mt.). Stenberg (mt.) ottaa-

kin esille kommunikaatiotaitojen arvioinnissa haasteellisen seikan. On haastavaa erottaa, minkä verran esimerkiksi puheviestintätaitojen suorituksessa on kyse koulussa opittujen taitojen esittämisestä, ja missä määrin taidot ovat yksilön persoonallisuuteen liittyviä. Arvioinnin tulisikin kohdistua sellaisten taitojen tarkkailemiseen, jotka ovat mahdollista opettaa kaikille yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta. (mt.)

Metsän (2001) tutkimuksessa todetaan, että arvioinnissa tärkeä ja huomioon otettava seikka on arvioinnin kannustavuus, jota pidettiin ohjaamisen ohella arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä. Arviointi ei saisi lannistaa, koska puheviestintätaidot ovat päivittäin tarvittavia taitoja, ja tämän takia oppilaan itseluottamuksen säilyminen erityisesti näiden taitojen kohdalla on tärkeää. Toisaalta arvioinnin tulisi kuitenkin olla rehellistä ja kannustusehdotuksia esittävää. (mt.) Arvioinnissa tulisi Metsän (mt.) mukaan tavoitella kokonaisuutta, mutta pyrkiä myös erittelemään arvioinnin osia. Myös Valkonen (2003) toteaa, että opettajien mielestä arvioinnin tehtävä on tukea oppilaan myönteisen viestijäkuvan kehittymistä. Erityisesti opetuksen ohessa toteutettava pedagoginen arviointi on kannustavaa ja positiivista (mt.).

Arviointia puheviestintätaitojen opetuksessa tarvitaan oppilaiden taitojen hahmottamiseksi niin opettajan kuin oppilaankin kannalta. Arviointitiedolla voidaan selvittää osaamisen laatua, sisältöä tai osaamistasoa. Puheviestintätaitojen arvioinnin tavoitteet ovat yhteydessä myös opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Näitä osa-alueita ei siis voida erottaa toisistaan. Erityistä puheviestinnän arvioinnille on, että sillä on erityisesti ohjaava ja motivoiva tehtävä. (mt.)

Arviointi voi olla tehtyä arviointia kuvailevaa ja arvioivaa ja myös nonverbaalista ja tiedostamatonta. Arviointi eroaa palautteesta siinä, että se on arvottavaa. (Metsä 2001, 65.) Kuten palautetta, myös arviointia voidaan toteuttaa itsearviointin, opettajan tai toisten opiskelijoiden havainnointien perusteella. Arviointikriteerien määrittely puheviestintätaitojen kohdalla mahdollisimman yleisiksi ja kaikkiin oppilaisiin käyviksi kriteereiksi on kuitenkin haastavaa (Valkonen 2003.)

Metsän (2001) tutkimuksessa ongelmalliseksi arvioinnissa koettiin arvosanan antaminen. Arvosanan oikeudenmukaisuutta on vaikeaa toteuttaa silloin, kun arvosanassa tulisi tuoda esiin oppilaan osaaminen, mutta painottaa myös innostuneisuutta, aktiivisuutta sekä muita taustalla olevia asioita (mt.). Myös Valkosen (2003) tutkimuksessa nousi esiin, että numeroarviointi on opettajien mielestä vaikeaa. Erityisesti heikon arvosanan antaminen tuntuu opettajista haastavalta (mt.).

Arvioinnissa ongelmallisena seikkana voidaan mainita myös arvioinnin subjektiivisuus, jonka Metsä (2001) tuloksissaan mainitsee. Opettajien mielestä arvioinnissa tulisi tiedostaa subjektiivisuus ja siihen vaikuttavat tekijät. Arvioinnin tulisi olla oikeudenmukaista ja kaikkia oppilaita tasaveroisesti kohtelevaa. (mt.) Myös Valkonen (2003) käsittelee tutkimuksessaan puheviestintätaitojen arvioinnin subjektiivisuutta. Subjektiivista arvioinnista tekevät esimerkiksi opettajan en-

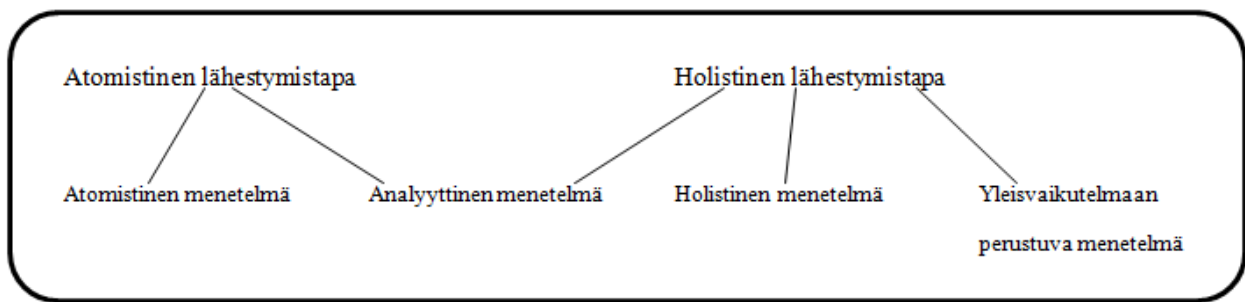
nakkotieto oppilaasta, toisen arvioijan puuttuminen ja oman opettajan taipumus lempeämpään arviointiin sekä ennakkokäsitysten muuttuminen (mt.). Myös Stenberg (2000) mainitsee, että arvioitaessa on hyvä tiedostaa arviointiin vaikuttavan arvioijan omat käsitykset vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista.

Arviointi puheviestinnän opetuksessa on kuitenkin tarpeellista, jotta voidaan ohjata oppilaita, vahvistaa oppilaan viestijäkuvaa ja kasvattaa oppimista. Myös Metsän (2001) mielestä arviointi on tärkeää siksi, että se on oppimista edistävää. Kykyä arvioida taitoja tarvitaan myös silloin, kun viestintätilanteet ovat ongelmallisia. Tätä kykyä tarvitsevat sekä oppilaat että opettaja. (Valkonen 2003.)

Puheviestintätaitojen arviointi voi olla eri tyyppistä ja -tasoista. Gouldenin (1992, 259) mukaan on kuitenkin olennaista, että arviointiin ryhdyttäessä tiedostetaan, arvioidaanko oppilaan puheviestintätaidon osia vai sen kokonaisuutta. Tämän perusteella tulisi valita arviointitapa. Goulden esittelee arvionnin jakautuneena atomistiseen tai holistiseen lähestymistapaan (kuvio 2). (mt.)

Atomistinen lähestymistapa keskittyy yksittäisten, valittujen taitojen tarkkailemiseen. Tämän kaltainen arviointi voidaan toteuttaa atomistisen tai analyyttisen menetelmän keinoin. Atomistista arviointimenetelmää toteutetaan taulukoiden avulla havaiten ja laskien suorituksesta valittuja yksiköitä tai piirteitä. Analyyttinen arviointimenetelmä eroaa atomistisesta arvioinnista siten, että siinä useista yksittäisistä piirteistä muodostetaan arviointiasteikon avulla yksi kokonainen arvosaana. Analyyttistä arviointimenetelmää voidaan käyttää esimerkiksi puheviestinnän kokonaisarvosanan muodostamiseen. (mt., 260–262.)

Holistisessa lähestymistavassa suoritusta lähestytään kokonaisuutena ja se voidaan toteuttaa holistisen tai yleisvaikutelmaan perustuvan menetelmän avulla. Joskus holistisesta näkökulmasta arvioitaessa hyödynnetään myös analyyttistä menetelmää. (Goulden 1992, 260–264.) Holistisessa menetelmässä suorituksesta arvioidaan useita piirteitä ja ominaisuuksia arviointiasteikon avulla tai painottamalla jotakin ominaisuutta arvioinnissa enemmän kuin muita. Yleisvaikutelmaan perustuvassa menetelmässä arvioijan yksilölliset painotukset vaikuttavat arviointiin. (mt.) Ennakkoon sovitut kriteerit ei käytetä. Arvioija muodostaa arvosanan yleisvaikutelman perusteella koko suorituksesta. (mt.) Valkonen (2003, 53) toteaa, että yleisvaikutelmaan perustuva arviointi on helposti arvionnin lähtökohtia muuttavaa erilaisten oppilaiden kohdalla.



**KUVIO 2.** Puheviestinnän arviointitavat Gouldenin (1992, 261) mukaan.

Backlund, Brown, Gurry ja Jandt (1982, 12–15) ovat määrittäneet puheviestintätaitojen arviointia koskevia reunaehdoja. Puhumisen taitoa arvioitaessa tulisi ottaa huomioon seuraavat suositukset:

- Arvioinnin tulisi tapahtua mielummin luonnollisissa kuin teeskennellyissä tilanteissa.
- Oppilaiden arvioinnin tulisi sisältyä luokanopettajien tekemiin havaintoihin oppilaisista.
- Arvioinnin välineenä tulisi käyttää arviointiasteikkoa, jonka avulla arvioidaan ennalta määriteltyjä piirteitä.

Backlund (1985, 193) mainitsee puhe- ja kuuntelutaitojen arvioinnista puhuttaessa arvioinnin kaksi tasoa. Arviointi voi hänen mukaansa olla erityisesti joko muodollista tai epämuodollista. Epämuodollinen arviointi on tavanomaista, oppilaiden edistymistä tarkkailevaa arviointia. Muodollinen arviointi on luotettavaan ja pätevään arviointiin pohjautuvaa oppilaan taitotason arviointia. Puhumisen ja kuuntelemisen taitojen arvioinnissa on olennaista, että siinä keskitytään toiminnan arviointiin paperilla tehtävien, tietoa mittaavien testien sijasta. Oleellista on arvioidessa myös keskittyä siihen, mitä oppilas osaa ja miten hän osaa soveltaa tietämäänsä. (mt.)

## 2.6 Opetussuunnitelmat puheviestintäopetuksen linjaajina

Tässä luvussa tarkastellaan puheviestinnän näyttäytymistä suomalaisissa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Tarkemmin keskitytään perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin vuosilta 2004 ja 2014.

Puheviestintätaitojen opettaminen suomalaisessa koulussa on ollut alusta alkaen äidinkielen yksi osa-alue (Seppälä 2006, 147). Aluksi 1800-luvulla kansakouluopetus tähtäsi kansansivistykseen. Äidinkielen opetuksen tavoitteena oli lisätä kansallistunnetta ulko- ja ääneenluvun avulla. (Sallinen 1994, 16.) Vuoden 1925 opetussuunnitelman mukaan puheopetus suuntautui mekaanises-

ta ulkoluvusta kohti vapaamman puhumisen muotoja: kertomista, keskustelua ja esittämistä. Opetussuunnitelmiin tuli mukaan myös puhetekniikkaa. (mt., 16–17.)

Puheopetus muuttui kohti vuorovaikutteisempaa painotusta 1950-luvulla. Muutos kansakoulun opetussuunnitelmien myötä myös puhumisen opetukseen tuli, kun korostettiin sosiaalisuutta ja yhteiskunnallisuutta. Puhumista pidettiin sosiaalisena tapahtumana, ja opetussisältöjä laajennettiin yksilölähtöisestä opetuksesta myös pienryhmäviestintään ja erityisesti keskustelutaitoon. Merkittävä ajanjakso puhekasvatuksen kehityksen kannalta peruskoulussa oli 1960-luvun loppupuoli, kun pohdittiin muun muassa sitä, pitäisikö puhekasvatus säilyttää äidinkielen alueena vai olisiko siitä muodostettava oma oppiaineensa kuten Yhdysvalloissa. Puhekasvatus kuitenkin säilyi äidinkielen oppiaineen osana. (mt., 17–19.)

Puhekasvatuksen opetuksen sisällöt kehittyivät 1960-luvulla käytännön puhetilanteiden suuntaan, ja peruskoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1970 kieli nähtiin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Puhekasvatus kytkettiin koulun yleisiin opetustavoitteisiin, ja puhuminen nähtiin osana sosiaalista vuorovaikutusta. (Sallinen 1994, 19.) Lisäksi opetussuunnitelmissa vuonna 1970 ja 1994 uusiksi puheopetuksen tavoitteiksi nimettiin elämyksellisyys ja taiteellisuus sekä korostettiin oppilaan itseluottamuksen sekä ilmaisuhalun ja -rohkeuden vahvistamista (Seppälä 2006, 148). Tämän vuoksi alettiinkin puhua puhekasvatuksesta ja ilmaisukasvatuksesta erikseen, jonka takia vastuu näiden alojen opetuksesta siirtyi myös muille taito- ja taideaineiden opettajille. Luovaa ilmaisua pystyttiin yhdistämään musiikkiin, kuvaamataitoon, liikuntaan ja äidinkieleen. (mt., 148.)

### 2.6.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Tässä luvussa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 ja esitellään niitä linjauksia, joita perusteissa tehdään puheviestintään liittyen. Tarkastelun kohteena ovat linjaukset vuosiluokille kolmannelta viideltä. Rajaus tehdään, koska alakoulussa tapahtuvan vuorovaikutus- ja puheviestintätaitojen oppimisen voidaan nähdä olevan parhaimmillaan näillä luokilla. Vuosiluokilla 1-2 keskitytään enemmän yleisten käyttäytymis- ja koulun sääntöjen opetteluun. Vuosiluokkien 6-9 rajaus sen sijaan ulottuu yläkouluun, jonka opetussuunnitelmaan en tämän tutkimuksen yhteydessä perehdy. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa puheviestintätaidot mainitaan pääosin vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla.

Vuorovaikutus- käsitteeseen voi törmätä nykyisin monessa yhteydessä. Myös vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelmassa puheviestintä- ja -ilmaisutaidoista puhutaan vuorovaikutuskäsitteellä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46-52). Äidinkielen tavoitteissa ja

sisällöissä se korvaa aikaisemmat puheilmaisun tavoite- ja taitoilmaukset sekä puhe- ja ilmaisu-kasvatuksen osa-alueet. Lisäksi vuorovaikutus- sana kuvaa muitakin oppimista ja opetusta koskevia vastaavia käsitteitä. (Seppälä 2006, 152–154.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävänä nähdään kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta sekä vuorovaikutuksesta. Äidinkielen nähdään pohjautuvan muun muassa viestintätieteisiin. (Perusopetuksen - - 2004, 46.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävä on myös kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja (mt.). Seppälä (2006) arvioi, että kuunteleminen ja puhuminen olisivat saaneet samanarvoisen aseman kirjoittamisen ja lukemisen rinnalla äidinkielen opetuksessa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteella. Hän myös pitää kielen kehityksen kannalta suullista kommunikointia perustana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle ja pitääkin opetussuunnitelman tapaa mainita vuorovaikutus ensimmäisenä oppiaineen osa-alueista tältä kannalta myös merkityksellisenä (mt., 155).

Äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävänä nähdään kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta sekä vuorovaikutuksesta. Äidinkielen nähdään pohjautuvan muun muassa viestintätieteisiin. (Perusopetuksen - - 2004, 46.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävä on myös kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja (mt., 46).

Seuraavaksi tarkastellaan tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja kuvausta oppilaan hyvästä osaamisesta keskittyen vuosiluokkiin 3-5. Opetussuunnitelma asettaa tavoitteeksi, että oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat. Tähän kuuluvat erilaiset viestintätilanteet ja niissä tarvittavat viestijän ja kuulijan taidot. Lisäksi vuorovaikutustaitoihin mainitaan kuuluvaksi keskustelutaidot sekä vastaanottajan, kuulijan, huomioiminen. Lisäksi mainitaan kerronnan ja kokonaisilmaisun kehittäminen ja tekstiympäristöt, joissa vuorovaikutuksessa ovat monet kielen muodot - sanat, kuvat ja äänet. (Perusopetuksen - - 2004, 49–50.)

Keskeisiksi sisällöiksi vuorovaikutustaitojen osalta mainitaan viestinnän perustekijöihin tutustuminen, vuorovaikutuksen havainnoiminen, kertominen, selostaminen, mielipiteen esittäminen, asiointi, kysyminen, keskustelupuheenvuorot sekä aktiivinen kuuntelu. Lisäksi vuorovaikutustaitojen johdalla sisältönä mainitaan ilmaisuharjoitukset. Sisällöissä yhtenä osa-alueena mainitaan myös puhe-esitysten laatiminen. Puhe-esitysten kohdalla sisältöinä ovat kontaktin ottaminen, äänenkäyttö, sekä palautteen vastaanottaminen ja antaminen. (mt., 50–51.)

Hyvän osaamisen kuvauksessa viidennen luokan kohdalla vuorovaikutustaidoista sanotaan, että oppilaan tulisi rohkaistua ilmaisemaan itseään. Lisäksi tulisi löytyä halua kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Puheenvuoron käyttäminen, kertominen, viestintätilanteen ja vastaanottajan huomioiminen, kuunteleminen, mielipiteiden muodostaminen sekä perusteleminen mainitaan. Li-



säksi taidoksi on esitetty suullisen esityksen pitäminen sekä ilmaisuharjoituksiin osallistuminen. (Perusopetuksen - - 2004, 51–52.)

## 2.6.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

On syytä myös tarkastella sitä, miten puheviestinnällistä aihepiiriä käsitellään uusissa, vuonna 2016 voimaan astuvissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelu suoritetaan oppiaineiden osalta vuosiluokilta 3-6. Laaja-alainen osaaminen koskee kaikkia vuosiluokkia.

Kun tarkastellaan perusteita vuosiluokkien 3-6 osalta, huomataan, että oppijana kehittymisen kannalta tärkeiksi asioiksi mainitaan oppilaiden ohjaus rakentamaan mielipiteiden ilmaisuun ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Lisäksi eettisten ja moraalisten kysymysten kohdalla tulisi luoda tilaisuuksia keskusteluun ja pohdintaan sekä kannustaa oppilasta osallistumiseen ja vastuun harjoitteluun. Nämä ominaisuudet nähdään osana oppimisessa tarvittavia taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 154.)

### 2.6.2.1 Laaja-alainen osaaminen

Puheviestinnälliset seikat nousevat esiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa myös laaja-alaisen osaamisen kohdalla useissa kokonaisuuksissa. Ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamisalueessa puhutaan muun muassa kysymyksen asettamisen taidon, yhteistyön, vertaisoppimisen ja kuuntelemisen taidoista. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -kokonaisuudessa nostetaan esiin ilmaisun ja vuorovaikutuksen taitojen harjoittelu, erilaisten ilmaisutapojen kokeileminen ja rohkaiseminen ilmaisuun. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä tulisi harjoitella monipuolisesti. (mt., 20–21.)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -kokonaisuudessa kirjoitetaan arjen kannalta tärkeiden taitjen harjoittelemisesta sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämisestä. Monilukutaidon osaamiskokonaisuudessa tullaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan myös harjoittelemaan monia puheviestinnällisiäkin perustaitoja. Erimuotoisten viestien ja tekstien vastaanottamisen ja tuottamisen taidot ovat tärkeässä osassa. Esimerkiksi sanallisten, auditiivisten ja suullisten tekstien tuottamista ja tulkintaa sekä arvioimista harjoitellaan. (Perusopetuksen - - 2014, 22–23.)

Työelämätaidot ja yrittäjäyys -kokonaisuudessa painotetaan sellaisia taitoja kuin esimerkiksi ryhmässä toimiminen, vastavuoroisuus, neuvottelutaidot ja yhteistyö. Myös osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen -osaamiskokonaisuudessa puhutaan yhteistyöstä, neuvottelusta, ratkaisujen etsimisestä ja päätöksenteosta harjoiteltavina taitoina sekä luokka- että koko kouluyhteisössään. (mt., 23–24.)

### 2.6.2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi määritellään muun muassa oppilaan vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittäminen. Oppilaan kieli- ja tekstitaidoista mainitaan muun muassa ajattelun kielentäminen. Monet tekstimuodot näkyvät myös siinä, että oppilasta tulisi rohkaista rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen erilaisissa tekstiympäristöissä. Oppiaineen kulttuurisina sisältöinä, joihin oppilasta tulee tutustuttaa, nähdään esimerkiksi puhe- ja viestintäkulttuurit ja draama. Vuorovaikutus- ja viestintätaitoja vahvistetaan puhe- ja viestintäkulttuurien opettamisella, ja draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista ja kokemuksellista luonnetta. Oppiaineen yhdeksi tavoitteeksi nähdäänkin vuosiluokilla 3-6 vuorovaikutus- ja draamataitojen syventäminen. Oppiaineen tehtäväksi mainitaan ilmaisun- ja vuorovaikutustaitojen sujuvoittaminen sekä ohjaus monimedialaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimassa. Tehtäväksi mainitaan myös oppiaineen antamat välineet sekä innostus monenlaisen ilmaisuun. (Perusopetuksen - - 2014, 159–161.)

Tavoitteet on taulukoitu tavoitekokonaisuuksiksi, joista vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoitekokonaisuus sisältää useita puheviestinnällisiä osia. Näitä ovat esimerkiksi erilaisissa viestintäympäristöissä toimiminen, mielipiteen ilmaiseminen, vastaanottajan huomioiminen, omien kielellisten ja viestinnällisten valintojen vaikutusten huomioiminen, ryhmäviestintätilanteissa toimiminen ja muiden tarpeiden huomioiminen niissä, taidot viestintä- ja esitystilanteissa, viestijäkuva, sekä kyky toimia monimedialaisissa viestintätilanteissa. Tavoitteiden toteuttamiseksi tarjottavia sisältöjä olisivat monipuoliset tilaisuudet omien ja muiden ajatusten kertomiselle, jakamiselle ja kuuntelemiselle sekä palautteen antamiselle. Lisäksi vuorovaikutusta, kuten kohteliaisuus, tavoitteellisuus, mielipiteen esittäminen ja toisten huomioon ottaminen, harjoitellaan ja havainnoidaan erilaisissa viestintätilanteissa. Lisäksi oppilasta tulisi ohjata kokonaisilmaisuun. (mt., 162–163.)

Hyvää osaamista kuvaamaan on laadittu myös arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi. Arviointikriteerit vastaavat vuosiluokille 3.-6. määriteltyjä tavoitteita. Hyvän osaamisen kriteerit on asetettu myös vuorovaikutustilanteissa toimimiselle. Kun arvioinnin kohteena on puheviestintätilanteissa toimiminen, hyvää osaamista vastaa se, kun ”oppilas esittää ajatuksiaan ja ilmaisee mielipiteensä itselleen tutuissa viestintäympäristöissä” (Perusopetuksen - - 2014, 165). Vuorovaikutustilanteissa toimimisessa ”oppilas hyödyntää äänenkäytön, viestien kohdentamisen ja kontaktinoton taitoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, osaa muunnella viestintätapaansa tilanteen mukaan ja pyrkii ottamaan muiden näkökulmat huomioon” (mt.). Ilmaisukeinojen käyttöä arvioidaan niin, että hyvässä osaamisessa oppilas ”osaa käyttää kokonaisilmaisun keinoja omien ideoidensa ja ajatustensa ilmaisemiseen ryhmässä, osaa pitää lyhyen valmistellun puheenvuoron tai esityksen sekä osallistuu draamatoimintaan” (mt.). Vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet hyvin, kun ”oppilas ottaa vastaan palautetta omasta toiminnastaan ja antaa palautetta muille” (mt.).

### 2.6.2.3 Muut oppiaineet

Matematiikan nähdään kehittävän oppilaan yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Useita puheviestinnällisiä taitoja harjoitellaan matematiikassakin työskentelyn taidot -tavoitteen avulla. Yhteistoiminnallisuus nähdään yksilötoiminnan ohella tärkeänä työskentelymuotona. (mt., 234–239)

Ympäristöopin tavoitteissa tutkimisen ja toimimisen taidoissa mainitaan, että oppilaalla tulee olla mahdollisuuksia harjoitella ryhmässä toimimista erilaisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa. Myös itsensä ilmaiseminen, kuunteleminen ja tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja säätteleminen mainitaan harjoiteltavina taitoina. (Perusopetuksen - - 2014, 239–242.)

Uskonnon opetuksen yhtenä tavoitteena mainitaan mahdollisuus keskustella sekä harjoittelu perustelevaan omia näkemyksiä. Työtapoihin liittyvinä tavoitteina mainitaan kerronnallisuuden kautta saavutetut dialogitaidot. Uskonnon kohdalla mainitaan myös, että keskustelua korostetaan. Uskonnon arvioinnin kohdalla sanotaan, että erilaiset kirjalliset ja suulliset ilmaisumuodot ovat tärkeitä. (mt., 246–249.)

Historianopetuksessakin korostetaan vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia työskentelytapoja. Lisäksi historianopetuksessa korostetaan tiedon hankkimista yhdessä toisten kanssa sekä suullista tiedon tuottamista, päättelyä ja soveltamista. (Perusopetuksen - - 2014, 257–259.)

Yhteiskuntaopin tavoitteissa oppiaineen tehtäväksi mainitaan oppilaan perehdyttäminen rakentavaan vuorovaikutukseen yhteisössä. Oppilasta tulee rohkaista kuuntelemaan muita ja ilmaisemaan sekä perustelevaan omia mielipiteitään. Lisäksi mainitaan, että yhteiskuntaopin opetuksessa on keskeistä käyttää vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja, kuten draamaa. (mt., 260–261.)

Tässä luvussa on käsitelty puheviestintäopetusta kirjallisuuden avulla. Tämä taustan avulla on pyritty luomaan puheviestintäopetuksesta sellainen kokonaiskäsitys olemassa olevan tiedon perusteella, että empiirinen tutkimus aiheesta on mahdollista toteuttaa. Puheviestintäopetus muodostuu kirjallisuuden perusteella ensinnäkin taitokokonaisuuksista, joita opetuksen avulla pyritään kehittämään. Lisäksi puheviestintäopetus koostuu sille asetetuista tavoitteista sekä opetuskäytännöistä. Puheviestintäopetus nähdään myös tapahtuvaksi osana luokkahuonevuorovaikutusta, jota tässä luvussa on kirjallisuuden avulla myös tarkasteltu. Opetuksen aikana sekä sen jälkeen oppimista ohjaavat palaute ja arviointi, joiden ominaispiirteitä ja toteutusmuotoja on pyritty selvittämään. Lisäksi on luotu kuva puheviestintäopetuksessa valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tätä taustaa vasten pyritään seuraavissa luvuissa tutkimaan puheviestintäopetusta empiirisesti sekä vertaamaan löydettyjä tuloksia olemassa olevaa taustaa vasten.

## 3 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa selvitetään tämän tutkimuksen tutkimuskysymys ja -ongelmat sekä raportoidaan ne tutkimusmenetelmät, joiden avulla aineisto on hankittu. Lisäksi avataan niitä analyysimenetelmiä, joiden avulla tutkimuksen aineistoa on jäsennetty.

### 3.1 *Tutkimuskysymys*

Tämä tutkimus käsittelee puheviestintäopetusta alakoulussa luokanopettajien ja luokkahuoneopetuksen näkökulmista. Keskeisin tutkimuskysymys on, millaisena alakoulun puheviestintäopetus näyttäytyy luokanopettajien puheessa ja arkipäivän luokkahuoneopetuksessa. Tutkimuksessa halutaan selvittää se, miten luokanopettajat käsittävät alakoulun puheviestintäopetuksen, sekä se, millaista kouluarjen puheviestintäopetusta luokassa esiintyy. Lisäksi halutaan selvittää, millä tavalla luokanopettajien käsitykset puheviestintäopetuksesta näkyvät arkipäivän luokkahuoneopetuksessa.

### 3.2 *Aineiston hankinta*

Tutkimuskysymyksiin ja -ongelmiin on etsitty vastausta haastatteleamalla luokanopettajia teema-haastattelun keinoin. Lisäksi toisena menetelmänä päädyttiin havainnointiin, jonka avulla luokkahuoneopetuksesta oli mahdollista löytää vastauksia tutkimusongelmiin. Sekä teemahaastattelut että havainnointiaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla teemoittelemalla ja tyypittelemällä aineisto.

Haastattelun lisäksi havainnoinnin luokkahuoneessa voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 38) mielestä monet tutkijat ovatkin sitä mieltä, että näkökulmat laajenevat useampien menetelmien ansiosta, ja samalla useammat menetelmät lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärvi ja Hurme (mt.) myös kirjoittavat menetelmätriangulaation voivan tapahtua kahdella tavalla – joko samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa tai eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 69) näkevät aineistotriangulaation lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, kun samaa tutkimuskohdetta katsotaan eri aineistonkeruutapojen avulla eri näkökulmista. Menetelmät ja niistä saatava aineisto voivat tukea

toisiaan, mutta toisaalta myös nostaa esiin poikkeavuuksia, joita toinen aineistonkeruutapa ei pysty tuomaan esiin. Samalla kahta aineistonkeruutapaa käyttämällä saadaan laajempi ja monimuotoisempi kuva tutkimuskohteesta.

### 3.2.1 Teemahaastattelu

Tähän tutkimukseen haastateltiin viittä alakoulun luokanopettajaa. Kaikilla opettajilla oli useita vuosia alansa työkokemusta. Kolme haastatteluista toteutettiin tutkijan kandidaatintutkielman yhteydessä keväällä 2013. Kandidaatintutkielma käsitteli samaa aihepiiriä kuin tämä tutkimus, joten haastatteluihin ei nähty tarpeelliseksi tehdä täydennyksiä. Kaksi muuta luokanopettajien teemahaastattelua on toteutettu syksyllä 2014. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti analyysivaihetta varten. Anonymiteetin vuoksi tulososassa esitetyistä aineistoesimerkeistä on kuitenkin häivytetty mahdolliset murre- tai puhekieliset ilmaukset.

Haastattelun teemarunko määräytyi kandidaatintyön teemahaastattelurungon pohjalta, mutta kysymysrunkoa täsmennettiin kuitenkin vastaamaan paremmin tämän tutkimuksen tutkimusteemaa. Lisäksi rajattiin ulos aiemmasta rungosta aihepiirit, jotka eivät koskeneet tätä tutkimusta. Teemarunko pyrittiin tekemään tutkimuskysymyksen pohjalta sellaiseksi, että vastauksia siihen pystyttäisiin haastattelun avulla saamaan. Kysymyksissä ja aihepiireissä pyrittiin kiinnittämään huomiota siihen, etteivät kysymykset olisi liian tarkkoja ja että tilaa haastateltavan omalle puheelle jäisi riittävästi. Kysymysrunгон laadinnassa noudatettiin Eskolan ja Vastamäen (2007, 36) mind map-muotoista esimerkkiä. Sen pohjalta erotettiin suuret aihepiirit ja alaotsikot, joihin aihepiirit jakautuvat sekä yksityiskohtaisemmat kysymykset. Eskolan ja Vastamäen (mt., 37) mukaan teemarungon voikin ajatella sisältävän kolmentasoisia teemoja. Lisäksi rungon suunnittelussa käytettiin apuna Eskolan ja Suorannan (1998, 79) hahmotelmaa, jossa tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat on jäsennetty teemoiksi ja alaotsikoiksi. Haastattelurungon laatimisessa vaikutti taustalla osaltaan myös tutustuminen taustakirjallisuuteen ja erityisesti opetussuunnitelmiin. Jotkut käsitteistä ja teemoista ovat saaneet vaikutuksensa myös sieltä.

Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska keskeisin tutkimuskysymys on, millaisena puheviestintäopetus näyttäytyy luokanopettajien puheessa. Luonnollinen väylä onkin haastatella luokanopettajia ja kysyä heiltä itseltään, millaisena he puheviestinnän opetuksen käsittävät. Haastattelun avulla pyritäänkin saamaan ja välittämään kuva tutkittavan ajatuksista ja käsityksistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41).

Tutkimushaastatteluita voidaan jakaa eri lajeihin riippuen siitä, kuinka strukturoitu haastattelu ennalta on, ja kuinka paljon haastattelija tilannetta jäsentää. Haastattelut voivat olla pääosin lo-

makehaastatteluja, puolistrukturoituja- tai teemahaastatteluja ja strukturoimattomia haastatteluja. (mt., 43–44.) Teemahaastattelussa paneudutaan ennalta rajattuihin teemoihin. Teemahaastattelulle on ominaista, ettei sen rajauksessa oteta kantaa haastattelun syvyyteen tai haastattelukertojen määrään, vaan keskustelu etenee teemojen varassa. (mt., 47–48.) Teemahaastattelu antaaakin mahdollisuuden tutkittavan omien näkemyksien ja mielipiteiden kuuluviksi saamiselle, vaikka aihepiiri onkin rajattu etukäteen teemoiksi. Teemahaastattelulle onkin ominaista keskustelunomaisuus, vaikka se tapahtuukin tutkijan asettamien teemojen ehdoilla (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Lisäksi teemahaastattelulle on ominaista, että ihmisten käsittämät merkitykset eri asioista ovat keskeisessä osassa, ja lisäksi merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, mihin teemahaastattelu antaa mahdollisuuden (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Teemahaastattelu sopii tämän tutkimuksen aiheeseen hyvin, sillä selville pyritään saamaan luokanopettajien omia näkemyksiä työstään heidän toteuttaessaan siinä puheviestintäopetusta. Lisäksi halutaan myös tietää, millaista opetus luokanopettajien mielestä ja heidän näkökulmastaan käsin on. Ennalta valitut teemat, mutta kuitenkin avoin tilanne antaa tilaisuuden luokanopettajille kertoa avoimesti ja vapaammin valituista aihepiireistä. Eskolan ja Suorannankin (1998, 88) mukaan haastateltava pääsee teemahaastattelun keinoin kertomaan asioista vapaamuotoisesti. Lisäksi teemahaastattelulle ominaisella keskustelullisuudella on mahdollisuus tehdä teemahaastattelutilanetta vapaammaksi ja herättää haastateltavaa paneutumaan tutkittavan asian äärelle (mt.).

Kielellä on keskeinen osa teemahaastattelussa. Haastattelun aikana ja litteroitaessa sekä analysoitaessa tekstiä keskustelu pohjautuu käytettävään kieleen. Haastattelussa syntyvä vuorovaikutus pohjautuu sanojen merkityksiin ja tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Hirsjärven ja Hurmeen (mt., 49) mukaan ihminen toimiikin aktiivisena subjektina myös kieltä käyttäessään. Hänellä on silloin mahdollisuus kielen avulla ottaa kantaa ja toimia (mt.). Haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus siis vaikuttaa kielen avulla. Teemahaastattelun avulla haastateltavalla onkin Eskolan ja Vastamäen (2007, 26) mukaan mahdollisuus tuoda mielipiteensä esille. Haastattelijan tehtävänä on saada selville, miten haastateltavan merkitykset jotakin asiaa kohtaan rakentuvat. Haastattelussa voidaan luoda myös uusia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49.)

Puhe ja kieli tuovat myös oman haasteensa haastattelutapahtumaan. Tulkintoja ja merkityksiä sekä tapoja rakentaa niitä voi olla useita. Onkin haasteellista saada haastattelussa vuorovaikutus sellaiseksi, että molemmat, haastattelija ja haastateltava, tulevat ymmärretyiksi heidän haluamallaan tavalla. Kysymysten asettaminen saattaa tuoda haasteita, jos ennalta tuntematon haastateltava ymmärtääkin kysymyksen luonteen toisin. Teemahaastattelun keskustelunomaisuus antaa kuitenkin tilaisuuden palata alkuperäiseen tarkoitukseen, joka kysymyksellä olisi ollut. Hirsjärvi ja Hurme (mt., 53) näkevät, että teemahaastattelumenetelmä antaa mahdollisuuden joustavaan vuorovai-

kutukseen haastattelutilanteessa ja mahdollisuuden ymmärtämiselle. Eskola ja Vastamäki (2007, 31–34) kirjoittavat myös tutkijalle suositeltavasta tavasta tulla lähemmäksi haastateltavaa kielen avulla. Mikäli haastattelijan ja haastateltavan välillä olisikin aihepiiriin liittyen esimerkiksi suuria käsite-eroja, olisi tutkijan hyvä käyttää sellaisia käsitteitä, jotka arvelee olevan ymmärrettävämpiä haastateltavan näkökulmasta (mt.). Kuten edellä todettiin, haastattelurungon käsitteet saivat vaikutuksensa taustakirjallisuudesta ja opetussuunnitelmista, ja tutkijan perehtyminen käytössä oleviin käsitteisiin ennen haastattelutilannetta auttoi tutkijan ja haastateltavan vuorovaikutusta.

### 3.2.2 Havainnointi

Tämän tutkimuksen havainnointia varten toteutettiin aluksi esihavainnointi keväällä 2014. Sen avulla pyrittiin valmistautumaan varsinaiseen aineistonkeruuseen. Lisäksi pyrittiin kokeilemaan havainnointia aineistonhankintamuotona käytännössä ja hahmottamaan etukäteen havainnoinnin luonne luokkahuoneessa. Myös Aarnos (2007, 172) kirjoittaa esihavainnoin olevan tärkeää, jotta tutkija ehtii valmistautua aineistonkeruuseen huolella ja kehittää havainnointitapojaan tutkimuskohteeseen sopiviksi. Esihavainnointi kesti yhden päivän eli neljä oppituntia. Sen aikana harjoiteltiin havaintomuistiinpanojen merkitsemistä ja tutkimusongelmien soveltamista havainnoissa.

Varsinainen havainnointi toteutettiin syksyllä 2014. Havainnointi toteutettiin ennen haastatteluja käytännön syistä, mutta myös siksi, että havainnointia pidetään Aarnoksen (2007, 173) mukaan tärkeänä osana ennen haastattelun toteuttamista tutkimuskohteeseen tutustumisen kannalta. Tutkimuskohteeksi valikoituivat kaksi alakoulun luokkaa, joiden luokka-asteet olivat kolmas ja neljäs luokka. Luokkien opettajat osallistuivat myös teemahaastatteluihin. Esihavainnoinnissa esiin tulleiden muistiinpanojen pohjalta varsinaiseen havainnointiin varattiin aikaa kolme koulupäivää luokkaa kohden. Havainnoinnin tekoon ja sitä varten valikoituviksi päiviksi vaikuttivat myös luokkien lukujärjestykset sekä mahdollinen poikkeusohjelma. Havainnoinnin ulkopuolelle rajattiin taito- ja taideaineet, koska havainnoinnin suorittaminen olisi ollut haasteellisempaa muissa tiloissa kuin luokkahuoneessa. Lisäksi oppiaineiden luonne on erilainen, ja tässä tutkimuksessa haluttiin saada vastauksia nimenomaan luokkahuoneessa tapahtuvaan puheviestintäopetukseen. Yhteensä havainnointiaineistoa kertyi 18 oppituntia äidinkielen- ja kirjallisuuden, matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon sekä uskonnon oppitunneilta.

Havainnoinnin tarkoituksena oli löytää luokkahuoneopetusta seuraten siinä esiintyviä tilanteita, joissa harjoitellaan jotakin puheviestintätaitoa. Opetuksesta havainnoitiin sellaisia puheviestinnällisiä tilanteita, jotka kuuluivat oppitunnin kulkuun. Havainnoinnin ulkopuolelle jätettiin puheviestintätilanteet, jotka eivät kuuluneet varsinaiseen oppitunnin kulkuun ja tavoitteelliseen toi-

mintaan. Lisäksi havainnoitava opetus oli arkipäiväistä luokkahuoneopetusta, eikä vaatimuksia puheviestinnän sisällyttämisestä opetukseen etukäteen asetettu.

Yhteensä noin kuuden koulupäivän arvioitiin olevan sopiva aika tässä tutkimuksessa tarvittavan aineiston hankkimiseen. Useamman päivän ajan kestävän havainnoinnin katsottiin myös olevan luotettavuuden kannalta sopiva aika, sillä kuten Grönfors (2007, 157) toteaa, pidempi havainnointiaika totuttaa tutkimuskohteen paremmin tarkkailijaan. Syrjäläisen (1994, 85) mukaan havainnointiaineistonkeruun tarve nousee tutkimustehtävästä, ja on tärkeää, että havainnointi on säännöllistä. Yhteensä noin kuutena koulupäivänä kerätyn aineiston nähtiin voitavan tuoda esille vastauksia tässä tutkimuksessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aarnos (2007, 172) myös kehoittaa pohtimaan sitä, kuinka pitkä aika havaintomuistiinpanojen merkitsemiseen on mahdollista luotettavasti toteuttaa. Esihavainnoinnin aikana huomattiin, että yksi koulupäivä (neljästä viiteen oppituntia taukoineen) on sopiva aika havainnoida, jotta tarkkaavaisuus havainnoijalla säilyy riittävänä. Havainnointipäivien pituus toteutettaessa olikin kahdesta viiteen tuntia päivittäin.

Havainnointi kirjattiin ylös tietokoneen avulla havaintomuistiinpanoiksi. Lisäksi havaintomuistiinpanoja täydennettiin jälkikäteen muutamien päiväkirjamerkintöjen avulla tarvittaessa. Grönforsin (2007, 161–162) mukaan havainnoitaessa tarvitaan sekä vuorovaikutukseen painottuvia että kontekstietoihin keskittyviä muistiinpanoja, jotka erottuvat muistiinpanotekstistä, eivätkä pelkät muistinvaraiset muistiinpanot riitä. Syrjäläisen (1994, 85) mielestä tutkijan kannattaa koota havainnointimuistiinpanot ylös ajallisessa järjestyksessä. Tämä on tärkeää sekä aineiston käsittelyn että tutkimuksen luotettavuuden kannalta (mt.). Havainnoinnit kirjattiin ylös aikajärjestyksessä ja ne koostuivat lyhyistä kontekstimuistiinpanoista, esimerkiksi aika ja oppitunti, sekä vuorovaikutuksen ja tapahtumien kirjauksista.

Esihavainnoinnin jälkeen pohdittiin sitä, mitä erityisesti luokkahuoneessa tapahtuvasta toiminnasta ja opetuksesta on kirjattava ylös. Tutkimuskysymys kuitenkin ohjasi havainnointia ja havainnoinnin avulla haluttiin siis saada selville, millaista ja minkä laatuista opetusta on olemassa niillä oppitunneilla, joilla käyn havainnoimassa. Puheviestintäopetuksen nähtiin olevan etukäteen jotain sellaista, jonka koostumuksesta ei vielä ennen tutkimusta tiedetty. Havainnoitaessa ei pyritty erottamaan vain tiettyjä tilanteita muusta toiminnasta. Havainnoitaessa kirjoitettiinkin runsaasti muistiinpanoja, eli ylös merkittiin kaikki sellainen opetus ja muut oppitunnin aikana olevat näkyvät tilanteet, joilla saattaisi olla merkitystä opetuksen luonteen selvittämisen kannalta myöhemmin. Syrjäläinen (1994) kirjoittaa, että tutkimusmateriaalia kertyy havainnoitaessa helposti yli tutkimusten tarpeiden. On kuitenkin muistettava tarkentaa jatkuvasti tutkimuskysymystä ja luettava läpi havaintomuistiinpanojaan, jotta materiaalin keräys säilyy tietoisena toimintana. Syrjäläinen kui-



tenkin kirjoittaa, että havaintomuistiinpanoja on hyvä kirjoittaa joka tapauksessa mahdollisimman paljon, jotta niistä olisi hyötyä muistiinpanoja lukiessa ja analyysivaiheessa. (mt., 83–85.)

Havainnointi valittiin toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimuksen käsitellessä puheviestintäopetusta on tarkoituksenmukaista tarkastella ilmiötä luokanopettajien haastattelujen lisäksi myös sen tapahtumapaikassa eli luokkahuoneessa. Tämän uskottiin parantavan myös tutkimuksen luotettavuutta. Jotta saataisiin mahdollisimman aito kuva luokkahuoneessa tapahtuvasta opetuksesta, havainnointiin päädyttiinkin, koska havainnointi tutkimusmenetelmänä pyrkii kuvaamaan määrättyä ilmiötä ja sen tekijöitä (Grönfors 2007, 151). Lisäksi havainnointi yhdistää hankitun tiedon sen kontekstiin sekä pystyy antamaan myös yksityiskohtaista tietoa. Havainnointiaineistoa on mahdollista yhdistää toisella tavalla kerättyyn aineistoon, esimerkiksi syventämään haastatteluaineistoa. (mt., 154–155.) Grönfors (mt., 156) kirjoittaa teemahaastattelun muodostavan aiheesta rungon, ja havainnoinnin avulla saadaan ympärille tarvittavaa lisätietoa. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 37) toteavat, että havainnointia voidaan käyttää muiden menetelmien kanssa aineistoa kerätessä.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 37) myös pitävät havainnointia haastavana aineistonkeruumenetelmänä. Havainnoinnin heikkous aineistonkeruutapana voi olla ettei kaikkia piirteitä tilanteessa ehdi kirjata muistiin edes jälkikäteen, tai huomata suuren tapahtumamäärän takia. (mt., 38.) Tämänkin takia on perusteltua ja tarkoituksenmukaista, että tutkimuksessa käytetään kahta erilaista aineistonkeruutapaa. Tutkittavan aihepiirin havainnointi tukee aiheen pohjalta tehtyjä haastatteluja ja toisinpäin. Myös esihavainnoinnilla pyrittiin valmistautumaan havainnointitilanteen haasteisiin.

Havainnointia toteutetaan eri asteisina sen mukaan, millainen rooli tutkijalla havainnoidessaan on. Havainnointi voi olla piilohavainnointia, passiivista- tai osittain tai kokonaan osallistuvaa havainnointia (Grönfors 2007, 156–158). Tässä tutkimuksessa havainnointi toteutettiin passiivisena havainnointina, jolloin tutkija seurasi opetusta luokassa tehden havaintoja, mutta ei osallistunut opetukseen. Passiivinen havainnointi valittiin menetelmäksi, koska haluttiin tutustua ennalta vieraaseen aihepiiriin, eli haluttiin selvittää, mitä puheviestintäopetus alakoulussa on. Opetustilanteeseen ei haluttu vaikuttaa, jotta saataisiin mahdollisimman aito kuva tutkimuskohteesta. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan luokanopettajien toteuttamasta opetuksesta. Passiivinen havainnointi vastaa myös parhaiten tutkimuskysymyksen asettamaan kontekstiin. Passiivisessa havainnoinnissa tutkijan roolin on Grönforsin (2007, 157) mukaan oltava mahdollisimman huomaamaton. Havainnointi voidaan toteuttaa passiivisena myös silloin, jos tutkimuksessa ei haluta tuoda merkittävää näkökulmaa esille tai jos tutkija voi osallistua tilassa häiritsemättä tilanteeseen, esimerkiksi koululuokkaan (mt., 157–158).

Syrjäläinen (1994, 84) kirjoittaa havainnoinnista ja toteaa, että havainnointi on aina silloin osallistuvaa, kun tutkija on tutkimuskohteessaan fyysisesti paikalla. Osallistumisen aste voi kuitenkin vaihdella. Tässä tutkimuksessa havainnoinnista voitaneen siis puhua passiivisen havainnoinnin lisäksi myös osin osallistuvasta havainnoinnista. Koululuokassa tapahtuva havainnointi herättää luonnollisesti jonkinasteista kiinnostusta myös oppilaissa. Molemmissa havainnointiluokissa oppilaille kerrottiin jossakin vaiheessa havainnointia tarkoitus tutkijan läsnäololle. Huomio tutkijaa kohtaan väheni, mutta myös havainnoijaan tottuminen vaikuttaa asiaan (Grönfors 2007, 157).

### 3.3 *Analyysimenetelmät*

Seuraavaksi kerrotaan laadullisesta sisällönanalyysistä menetelmänä tämän tutkimuksen kannalta. Lisäksi perehdytään aineistolähtöisyyteen, joka toimi lähtökohtana aineiston analysoimisessa.

#### 3.3.1 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineisto niin teemahaastattelujen kuin havainnoinninkin osalta analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Sarajärvi ja Tuomi (2004, 107) kuvaavat sisällönanalyysia pyrkimykseksi kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysissa edetään heidän mukaansa tulkinnan ja päättelyn avulla empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkimuskohteesta (mt., 115).

Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan sisällönanalyysia määrittävät neljä vaihetta, joita noudattaen sisällönanalyysi toteutettiin molempien aineistotyyppien osalta tässäkin tutkimuksessa. Aineistoon pyrittiin tutustumaan kuitenkin aluksi sitä lukemalla. Eskola (2010, 189–190) kehoittaa ensimmäiseksi lukemaan aineistoa ja tämän jälkeen järjestämään aineistoa teemoittain. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 152) kehottavat lukemaan aineistoa useaan kertaan, jotta tutkija tuntee aineistonsa hyvin. Analyysin aluksi litteroidusta aineistosta erotettiin ne osat aineistoa, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymykseen ja -ongelmiin. Tämän jälkeen aineisto luokiteltiin, teemoiteltiin ja tyypiteltiin, ja lopuksi näistä vaiheista ja tuloksista tehtiin yhteenveto. (Sarajärvi & Tuomi 2004, 94.) Tämän tutkimuksen aineiston käsittelyssä päädyttiin teemoitteluun ja tyypittelyyn, koska ne vastasivat aineiston laatua parhaiten.

Teemahaastattelun teemoittelussa voidaan käyttää Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mielestä apuna teemahaastattelurungon käsitteitä. Aineistosta pyrittiin havaitsemaan käsitteiden lisäksi kuitenkin myös haastattelurungon ulkopuoliset teemat, sillä onhan haastattelun tavoitteena nimenomaan saada käsitys halutusta aiheesta tutkittavien näkökulmasta käsin. Ideana on kuitenkin, että

aineistoa kuvaavat teemat valaisevat tutkimusongelmaa (mt., 175). Havainnointiaineisto teemoiteltiin aineiston esille tuomiksi teemoiksi, jotka olivat laajempia kokonaisuuksia aineistossa. Teemoittelussa käytettiin apuna tutkimuskysymystä, jotta analyysi pysyi tarkoituksenmukaisena.

Analyysivaiheessa aineisto teemojen sisällä vielä tyypiteltiin. Tässä tapauksessa tyypittely oli jaottelua teemoittelun sisällä (mt.). Tyypittelyn avulla aineistosta pyrittiin nostamaan esille olennaisia ja mielenkiintoisia kohtia, jotka myös avaisivat tutkimusongelmia. Näin toimittiin sekä haastattelu- että havainnointiaineiston yhteydessä. Tyypit muodostettiin sellaisiksi, että ne kuvaavat tutkimusongelmien lisäksi hyvin myös teemaa, joiden alla tyypit ovat.

Havainnointiaineiston kohdalla toimittiin lisäksi niin, että teemat ja tyypit jäsennettiin laadullisen sisällönanalyysin rinnalla määrällisiksi kuvioiksi ja taulukoiksi. Tämä tehtiin myös siksi, että se auttoi analyysivaiheessa aineiston käsittelyä.

### 3.3.2 Aineistolähtöisyydestä

Tässä tutkimuksessa analyysin lähtökohtana pidettiin aineistolähtöisyyttä. Tämä oli perustavana ajatuksena jo tutkimuskysymyksiä luodessa, ja haastatteluja sekä havainnoiteja toteutettaessa. Eskola ja Suoranta (1998, 153) kirjoittavat, että aineistoa voidaan jäsentää analysoiden aineistoa ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia, mutta aineistoon voidaan ottaa analysoidessa myös jokin teoreettinen näkökulma ja hyödynnetään sitä analyysia tehdessä. Myös Eskola (2010) kirjoittaa teorian ja empirian suhteesta. Vaihtoehdot aineiston analysoimiseen ovat hänen mukaansa aineistolähtöinen analyysi, teoriasidonnainen analyysi ja teorialähtöinen analyysi (mt., 182–183). Aineistolähtöisestä analyysistä kirjoittavat myös Eskola ja Suoranta (1998, 157).

Aineistolähtöisessä analyysissä pyrittiin sisällönanalyysiin ilman yksittäistä taustateoriaa. Eskolan ja Suorannan (mt., 153) mukaan tutkijalla on kuitenkin tietoa ja oletuksia tutkittavasta aiheesta, mutta ne eivät kuitenkaan tule analyysissa aineistosta nousevien teemojen tielle. Eskola ja Suoranta (mt.) huomauttavat myös lyhyesti, että tieteenfilosofisesta näkökulmasta puhdasta aineistolähtöisyyttä voidaan epäillä, sillä ilman minkäänlaista näkökulmaa on kirjoittajien mukaan ongelmallista löytää tuloksiakaan. Tässä tutkimuksessa lähdettiin aineistolähtöisyydessä liikkeelle siitä, että erillistä näkökulmaa ei otettu tueksi analysoidessa aineistoa. Analyysin avulla ei myöskään pyritty todentamaan tai kumoamaan jotakin ennalta tehtyä teoriaa. Analyysin aikana oli kuitenkin syytä pohtia sitä, onnistuuko analyysi täysin aineiston perusteella ilman minkäänlaisia taustaolettamuksia tai ennakkoluuloja.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin voidaan nähdä olevan lähtökohdiltaan aineistolähtöinen, mutta sisältävän kuitenkin joiltakin osin myös Eskolan (2010) mallin mukaisia teoriasidonnai-

sia kytkentöjä pelkän aineistolähtöisyyden lisäksi. Aiemmin hankittu tieto ja käsitteet vaikuttavat analyysin tekoon ja lopputulokseen. Aineistoa raportoitaessa jotkin käsitteet ovat alun perin lähtöisin taustakirjallisuudesta, johon tutkija oli perehtynyt ennen analyysiin ryhtymistä. Teemahaastatteluiden ja havainnointiaineiston tuloksissa käytetyt opetuskäytäntöjen käsitteet, esimerkiksi opetuskeskustelu, sekä puheviestintätäidoista käytetyt käsitteet pohjautuvat osin tutkijan aiempaan tietämykseen aiheesta sekä taustakirjallisuudesta nouseviin käsitteisiin.

Aineistolähtöisessä analyysissä kohdattavia ongelmia voi Sarajärven ja Tuomen (2004) mukaan pyrkiä välttämään juuri teoriasidonnaisen analyysin avulla, josta myös Eskola (2010) kirjoittaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä teemat ja tyypit nousevat myös aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Sarajärvi ja Tuomi (2004) kirjoittavat, että tällöin aineistosta voi tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutuksen analyysiin, mutta tarkoituksena ei kuitenkaan ole testata, vaan pikemminkin löytää uusia näkökulmia. Analyysi ei tällöin siis suoraan pohjaudu tiettyyn, aikaisempaan teoriaan (Eskola 2010).

## 4 TEEMAHAASTATTELUIDEN TULOKSET

Luokanopettajien teemahaastattelut on purettu sisällönanalyysin avulla teemoiksi sekä niiden sisällä tyypitelty. Seuraavaksi esitellään tutkimuskysymyksen kannalta keskeisimmät haastatteluiden tulokset teemoittain. Ensimmäisenä esitetään luokanopettajien käsityksiä puheviestinnästä käsitteiden valossa. Toiseksi esitellään joitakin puheviestintäopetuksen ominaispiirteitä, joita esiintyi luokanopettajien puheessa. Sen lisäksi esitellään puheviestintäopetuksen keskeisimmät tehtävät. Puheviestintäopetuksesta esitellään tyypillisimpiä opetuskäytänteitä sekä taidot, joita opetetaan. Lopuksi paneudutaan puheviestintäopetuksen arvioinnin problematiikkaan.

### 4.1 *Puheviestinnän käsitteistö*

Luokanopettajat kuvailivat puheviestintää kahdensuuntaisilla käsitteillä. Puheviestintä on heidän mukaansa ensinnäkin puhuttua ilmaisua ja puhuttua viestintää eri muodoissaan. Toinen puoli puheviestinnästä käsittää kuuntelua sisältävää vuorovaikutusta ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvää toimintaa.

Kun luokanopettajat pohtivat, millaisin käsittein he puheviestinnästä puhuisivat ja sitä, mitä puheviestintä heidän mielestään on, painotus erityisesti puhumalla tapahtuvaan toimintaan ilmeni kaikkien haastateltujen vastauksissa. Puhuminen liitettiin erityisesti ilmaisun ja viestinnän käsitteisiin. Puhumisen tärkeää asemaa ilmaisivat esimerkiksi haastateltujen seuraavat ilmaukset: ”viestintää, mitä puhumalla viestitään” (h4), ”julkisesti puhumista” (h2), ”suullista ilmaisua ja (- -) tietysti sitä puhumisen puolta” (h5).

Olennaista oli, että luokanopettajat pitivät tärkeinä kuitenkin myös puheviestinnän toista puolta, kuuntelemista. Puheviestintä oli heidän mukaansa ”osallistumista puhumalla ja kuuntelemalla” (h1). Eräs haastateltava ilmaisi asian näin: ”mä koen myöskin, että siihen puhumiseen liittyy se toinen puoli, että otetaan myöskin vastaan sitä” (h4).

Kuuntelemisen lisäksi puheviestintä oli haastateltujen mielestä myös muunlaista vuorovaikutuksen elementtejä sisältävää toimintaa, johon liittyi osaltaan myös puhuminen – ”puhuttua ilmaisua tai puhuttua vuorovaikutusta” (h3) tai ”normaali viestintä mikä tapahtuu usein sanoilla” (h2). Puheviestintään nähtiin olennasesti kuuluvan myös sellainen toiminta, joka ei välttämättä liity

omaan puhumiseen, esimerkiksi ”kuuntelee toista, odottaa vuoroaan, jotka ei varsinaisesti siihen omaan puheeseen vaikuta” (h3). Puheviestintä oli luokanopettajien mukaan siis kiinteästi vuorovaikutukseen liittyvää toimintaa: ”se on kakssuuntainen ilman muuta (- -), se on vastavuorosta ja dialogista” (h4), ”sosiaalista taitoa” (h1).

Puhumisen, kuuntelemisen ja vuorovaikutuksen lisäksi luokanopettajat liittivät puheviestinnän myös kielen- ja äänenkäyttöön liittyväksi ja tilannesidonnaiseksi toiminnaksi: ”eroja yleiskielen ja puhekielen välillä ja eroja eri tilanteissa, kielenkäyttöä ja sitten tietysti ihan äänenkäyttöä” (h5). Lisäksi haastatellut käsittivät puheviestinnän olevan myös osa ilmaisua ja draamaa: ”voidaan ajatella, että se on draaman osa” (h3), ”luetaan ilmaisulliseksi seikaksi ne esiintymistaidot” (h2), ”kyky ilmaista itseänsä” (h1).

## 4.2 Puheviestintäopetuksen ominaispiirteitä

Tässä luvussa esitellään niitä luokanopettajien haastatteluissa esiin tulleita ominaispiirteitä, jotka ovat tunnusomaisia juuri puheviestintäopetukselle alakoulussa. Piirteet ovat sellaisia, jotka nousivat näkyvästi esiin haastatteluaineistossa.

### 4.2.1 Laaja-alaisuus

Aineistossa selvästi yksi näkyvimmistä puheviestintäopetuksen ominaispiirteistä oli aihepiirin laaja-alaisuus. Tämän piirteen kaikki haastatellut opettajat toivat ainakin kerran haastattelun aikana esiin. Laaja-alaisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että puheviestintä, sen oppiminen ja opettaminen käsiteltiin aineistossa hyvin monialaiseksi ja jokapäiväiseksi, läpi koulupäivän esiintyväksi aihealueeksi: ”liittyy siis ihan kaikkeen mitä koko päivä tehdään ihan koko ajan” (h4). Puheviestintää opetellaan oppiainekohtaisen opetuksen lisäksi koulupäivän aikana arkisissa, oppiaineiden ulkopuolisissakin tilanteissa: ”tääkin tilanne tuli vaan siitä arkipäivän tilanteesta mikä meillä oli” (h4).

Puheviestinnän opetus tapahtuu haastateltujen mukaan osana muuta toimintaa ja opetusta. Puheviestinnällisiä oppitunteja ei juurikaan haastateltujen mukaan pidetä, vaan aihealue näyttäytyy kiinteästi muun toiminnan sisällä, kuitenkin tarpeellisena ja olennaisena osana:

*En mä oikein koe, että se ainakaan alakoulussa olisi erityisasemassa, että se vaatisi omaa oppituntia tai äidinkielen puheviestinnän omaa osiota. Mun mielestä parhaimmillaan se on kaiken muun osana, eikä niin, että me nyt pidetään puheviestinnän tunti. (h5)*

Puheviestintä liittyy siis olennaisesti esimerkiksi luokkailmapiiriin ja muun toiminnan yhteyteen, jossa puheviestintä toimii sekä välineenä että myös tavoitteena:

*Tavallaan se solmiutuu luokkahengen luomiseen esimerkiksi. Sehän on käsi kädessä, että en mä sitten enää tiedä kumpi siinä on tärkeämpi tavoite, että onko se puheviestintä vai onko se semmoinen yhteisöllisyyden luominen. (h2)*

Puheviestinnän opetusta ei myöskään pidetty vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä, ja tästä haastatellut opettajat olivat laajasti yksimielisiä: ”(Puheviestintää) pienestä pitäen tulee mun mielestä aivan päivittäin, aivan jatkuvasti ruokkia, että se ei ole missään tapauksessa vaan äidinkielen osa-alue.” (h1). Puheviestintää katsottiin opetettavan ja opittavan laajasti monissa muissakin oppiaineissa. Näin asian ilmaisi esimerkeillään eräs haastatelluista:

*Puheviestinnällisiä asioita harjotellaan monissa aineissa (-). Jos tehdään maantiedosta power pointia tai esitetään jotakin draamaa historiassa, niin ihan samalla tavalla siellä pitäisi olla sitten nämä puheviestinnälliset tavoitteet mukana. (h3)*

#### 4.2.2 Rajaamisen ja määrittelyn haastavuus

Luokanopettajat toivat myös selkeästi esiin haastatteluissaan, että puheviestintä on selvästi haasteellinen aihealue opetuksen kannalta. Epäselvyyttä heidän mielestään ilmenee jo siinä, mikä on puheviestintää, ja milloin se lukeutuu muihin osa-alueisiin: ”(-) on hankalaa, että osahan näistä puheviestinnän taidoista on sitten myös yleisiä työskentelytaitoja, että se sotkeutuu sinnekin tai käyttäytymistä.” (h2).

Eräs haastateltava ilmaisi aiheen rajaamisen haastavuuden liittyvän kielitietoisien opetuksen käsitteeseen: ”Mun mielestä ehkä aika vaikea on löytää sitä rajaa, että mikä on yleistä kielitietoista opettamista ja mikä on sitten puheviestintää, koska kaikkihan nää kielelliset asiat limittyy ja lomituu.” (h5). Puheviestintä koettiin hankalaksi määritellä ja rajata opetuksessa myös verrattuna muihin opetusalueisiin: ”Puheviestinnässä mulla ei ole sitä samaa skeemaa päässä (kuin muissa äidinkielen osa-alueissa) ja osittain se varmaan johtuu tästä tämän alueen monimuotoisuudesta.” (h3).

Osansa tähän aihepiiriin haastavuuteen toi opettajien mielestä opetussuunnitelma, josta opettajat eivät kokeneet löytävänsä tarpeeksi ohjenuoria ja tukea puheviestinnän opettamiseen: ”Mun mielestä ei oo kauheen eritelyjä tavoitteita (-) mutta (-) ei mulle ainakaan oo jäänyt mieleen tavoitteita, jotka selkeästi olisi jonkinlaista puheviestintää.” (h2), ”ei niitä (tavoitteita) varmaan sinne hirveän paljon ehkä ole niin kirjoitettu, muihin oppiaineisiin, ainakaan opetussuunnitelman tasolla.” (h1), ”se on opsissa semmoisessa asemassa, että sen voi myös kiertää koko puheviestinnän opetuksen” (h2). Opettajat kuvasivat, että puheviestinnän selkeiden kuvausten ja tavoitteiden puut-

tuessa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta sitä on vaikeaa suunnitella ja toteuttaa omassakaan opetuksessa:

*Puheviestinnän pitäis rakentua porras portaalta, mutta tällä hetkellä mä en näe opsin perusteissakaan semmosta selkeätä porrastusta ja en myöskään oikeastaan omassakaan opetussuunnitelmassa. (h3)*

Aiheen joustava luonne ja sen epätarkkuus ilmeni myös esimerkiksi opetusmateriaalissa, jota tarkoituksenmukaista opetusta varten tulee opettajien mukaan etsiä ja runsaasti yhdistellä eri materiaaleista sekä kehittää itse: ”Jotain osaa ehkä itse keksiä, ja jotakin sitten poimii eri materiaaleista ja eri ohjelmista.” (h5). Tämä haasteellisuuden problematiikka heijastui usean opettajien mielestä myös puheviestinnän arviointiin ja sen monimutkaisuuteen: ”(-) on hankala ja arvioinnin kannalta sitten omat haasteensa varmasti on siinä, että mihin tämä kuuluu” (h2). Arvioinnin haasteellisuutta on avattu lisää myöhemmin haastatteluaineiston tulosten kuudennessa osassa. Eräs opettaja koki haasteellisuuden puheviestinnän opetuksessa erityisesti tavoitteiden asettamisen yhteydessä:

*Puheviestinnässä voi todella ollakin se ongelma, että helposti tulee ajatelleeksi, että sitähan harjoitellaan nyt vähän joka puolella. Sitten se semmoinen jatkumo ja selkeä portaittaisuus äkkiä häviää. (h3)*

#### 4.2.3 Opettajan roolin merkitys

Opettajan asemalla on puheviestintäopetuksessa haastateltujen opettajien mukaan joitakin erityispiirteitä, joita on syytä nostaa aineistosta esiin. Ensinnäkin puheviestintäopetuksen epäselvän luonteen vuoksi opettajan omalla asenteella ja suhtautumisella puheviestintään on merkitystä puheviestintäopetuksen toteutumisen kannalta. Opettajan suhtautuminen vaikuttaa siihen, kuinka paljon puheviestintää luokassa harjoitellaan ja siihen, toteutuuko puheviestintäopetus luokassa lainkaan. Tätä ilmiötä eräs opettaja kuvailee näin:

*(-) vaikuttaa totta kai, että sekä työtapojen valinnassa, että sitten toki siinä, että kuinka tärkeänä pitää näitä asioita. Kyllä varmaan monessa luokassa itsenäinen työ vie usein ohi puhumalla tapahtuvan kommunikoinnin. (h2)*

Puheviestintä voi olla luokassa opettajan suhtautumistavasta riippuen merkityksellinen tai sitten se voidaan kiertää opetuksessa lähes kokonaan. Opettajan asenne vaikuttaa myös puheviestinnän opetustilanteiden ilmenemiseen ja niiden tarttumiseen luokassa. Eräs opettaja kuvasi omaa toimintaansa, jolla halusi edesauttaa juuri suullista kommunikointia luokassaan, näin:



*Olen itse siihen suuntaan yrittänyt mennä, että olisin itse vähemmän äänessä ja oppilaat olisi enemmän äänessä. Että tulisi vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Tokihan siinä on opettajakin, mutta että saisin itseni vähän sivuun siitä tilanteesta. (h4)*

Opetuksen toteutuminen riippuu opettajan asenteen lisäksi myös siitä, tiedostaako opettaja puheviestinnän olemassaolon. Tiedostamista puheviestintäopetuksessa korostikin moni opettaja haastattelussaan. Tiedostaminen auttaa erottamaan puheviestintätilanteet kaikilla oppitunneilla ja toteuttamaan tavoitteita opetuksessa:

*Se pitäisi tiedostaa, että sitä oikeastaan pitäisi olla kaikessa, ja että se on siellä mukana, tahtoi tai ei. Jollei sitä tiedosta, niin se voi olla, että kumoaa toisilla tunneilla sitä mitä sitten äidinkielen tunneilla ymmärtää opettaa. (h5)*

Puheviestintäopetuksesta tietoisena oleminen auttaa myös opettajaa olemaan puheviestinnällinen malli oppilailleen: ”mä tavallaan tiedän, että mä olen koko ajan myös niinku malli” (h5). Opetuksesta tulee olla opettajan lisäksi tietoisia myös oppilaiden: ”(-) pitäähän oppilaidenkin, siis kaikkien pitää tiedostaa mitä tässä ollaan tekemässä” (h1). Tiedostamista ei opetuksessa kuitenkaan aina tapahdu puheviestintäopetuksen luonteen vuoksi, tai se voi olla vaikeaa: ”Erityisesti puheviestinnässä tulee vähän niinkuin tehtyä harjoitteita, jotka sitten huomaakin hyödyllisemmiksi kuin on alunperin ajatellut.” (h2). Tiedostamisessa auttaa opetussuunnitelma, joka auttaa opettajaa ottamaan puheviestintää opetukseensa ja suunnittelemaan sitä:

*(-) aina helpompi tiedostaa, kun siellä (opetussuunnitelmassa) on ikäänkuin avattu sitä asiaa vähän enemmän, ja että se on mainuttu siellä ylipäänsä. Se lisää asian arvostusta ja tärkeyttä ja sen tiedostamista, että miten iso juttu se onkaan. (h4)*

Lisäksi opettajalla on merkitystä puheviestintäopetuksessa sopivan ilmapiirin luomisen kannalta. Monet haastatellut kuvasivat puheviestintää muita oppiaineita ja aihealueita herkemmäksi aihepiiriksi, koska harjoittelussa tarvitaan erityisesti rohkaisemista, kannustamista ja näitä seikkoja tukevaa ilmapiiriä: ”ennen kaikkea se rohkaiseminen ja semmoinen hyvän ilmapiirin salliminen ja luominen” (h1). Rohkaiseminen ja kannustaminen tulivat esille useissa haastateltujen lauseissa. Ilmapiirin ollessa oikeanlainen, voi puheviestintäopetus toimia kannustavana tilanteena oppilaiden puheviestintätaitojen kehittämisessä: ”kyllä oppilaat yltää huikeisiin suorituksiin siinä, kun he saavat harjotella sitä, on riittävän turvallinen se ilmapiiri ja kannustavat ne ihmiset jotka kuuntelee.” (h1). Opettajat kuvailivat nolestumista ja jännitystä haastavina seikkoina harjoittelutilanteissa, ja pyrkivät omalla toiminnallaan myös vaikuttamaan niihin:

*Ettei tavallaan toisi semmoisia nolouden kokemuksia siihen tilanteeseen. Ja myös sitten se jännitys mikä oppilailla usein on, että sitten jotenkin pystyttäisiin ylittämään se ja luomaan semmoinen hyvä fiilis pitää se esitelmä tai puhe tai mikä tahansa siihen liittykin. (h2)*

Opettaja voi haastateltujen mukaan vaikuttaa omalla toiminnallaan harjoittelun ilmapiiriin myös toimimalla tukena oppilaille harjoitusten aikana:

*Mä autan sitä oppilasta siinä tilanteessa esittämällä hänelle kysymyksiä, (-) se ohjaaminen ja se tukeminen siinä tilanteessa ja siihen kannustaminen. Ja on niinkun semmonen keppi siinä vieressä. (h4)*

Opettajan tulisi osata olla tietoisena oppilaiden yksilöllisistä taidoista ja ohjata jokaista oman taitonsa suuntaisesti: ”Et miten hienovaraisesti näissä tilanteissa osaa sitä ohjata juuri niin, että molempia rohkaistaan, toista puhumaan enemmän ja toista hillitsemään ettei puhu niin paljon.” (h4). Olennaista ilmapiirin kannalta oli myös se, että opettaja pystyisi luomaan luokkaan turvallista ilmapiiriä. Puheviestintäopetus vaatii turvaa, jotta jokainen pystyy ilmaisemaan itseään parhaan kykynsä mukaan. Tästä kertoivat esimerkiksi seuraavat vastaukset: ”on se turvallinen ilmapiiri missä hän saa toteuttaa itseänsä” (h1), ”turva on hirveän tärkeä asia” (h4).

#### 4.2.4 Harjoittelemisen ja tavoitteellisuuden merkitys

Harjoittelemisen nähtiin merkityksellisenä tekijänä aineistossa puheviestintäopetuksen yhteydessä. Useissa haastatteluissa korostettiin, että puheviestintätaitoja tulee harjoitella ja niiden, kuten muidenkin taitojen, osaaminen perustuu harjoittelemiseen. Opettajat kuvasivat puheviestintätaitojen harjoittelun merkitystä näin: ”Kyllä mun mielestä ilman muuta taitojen kuuluu kasvaa ja taitojen kuuluu lisääntyä.” (h1), ”Sitä täytyy harjoitella, että se ei ole myötäsyttyinen asia.” (h4), ”into sinänsä ei tuo sitä puheen lahjaa” (h4).

Harjoittelun tulee haastateltujen mukaan olla säännöllistä ja pitkäjänteistä: ”Sitten kun sinikkäästi jaksaa niitä tehdä, niin kyllä se rupee lutviutumaan.” (h2). Harjoittelemisen tapahtuu opettajien mukaan käytännön tilanteiden avulla ja niissä harjoittelemalla, esimerkiksi: ”(-) toiminnan kautta kuin, että luetaan se kirjasta että näin kuuluisi tehdä, niin siinä ei ole kyllä tarttumapintaa kauheasti” (h4). Lisäksi muutamissa haastatteluissa korostui, että taitojen harjoittelemista alustaa käytännön tilanteesta noussut tarve, jota yksi opettajista kuvasi näin: ”toteutus voidaan nähdä sitten hyvinkin palkitsevana, jos on joku syy käyttää sitä puheilmasua johonkin” (h1). Eräs opettaja kuvasi käytännön tarpeesta tulevaa harjoittelun tärkeyttä näin:

*Että parhaimmillaanhan se minusta menee niin, että huomaa, että meidän luokassa ei nyt osata käyttää ääntä kunnolla, suunnittelen siihen harjoituksen, mielellään vielä semmoisen, missä lapset tajuaa sen, että miksi se on tärkeää. (-) Sitä harjotellaan, ja sen jälkeen se pidetään koko ajan mielessä, sen jälkeen joka tilanteessa siihen palataan. (h5)*

Kolme haastateltua korostivat puheviestintätaitojen harjoittamisen yhteydessä myös tavoitteellisuuden tärkeyttä puheviestintäopetuksessa. Taitojen harjoittamisen ja kehittymisen tulisi pohjata tavoitteisiin, jotka kasvavat: ”Jos ajattelee et joku taito kehittyy, niin mä jotenkin näen, että (-) pitäisi (-) vähän aikaa keskittyä siihen taitoon.” (h3). Tavoitteellisuuden merkitystä harjoittamiselle kuvasi näin toinen opettaja:

*Mä ajattelen sen niin, että niitä pitää tehdä suunnitellusti ja harjoitella, muuten (-) voi käydä, että niitä eivät joko oppilaat oikeasti ota tosissaan, jos ne on vaan ohimennen, niin ne eivät tavallaan ajattele, että tässä on nyt jotakin jota oikeasti opetellaan, että osa sulkee korvansa heti. (h5)*

Opetuksen ja taitojen harjoittamisen tulisi pohjautua opetuksen suunnitelmallisuuteen ja säännölliseen harjoitteluun tavoitteiden mukaisesti. Puheviestintäopetukselle on kuitenkin ominaista, ettei suunnitelmallinen opetus aina toteudu. Opettajat kertoivat harjoituksia käytettävän puheviestintäopetuksessa yksittäisesti ja tilannekohtaisesti. Näin ilmiötä kuvasi yksi opettajista:

*Mä oletan, että koulussa käytetään vähän summittaisesti näitä eri puheviestintäharjoituksia, eli se ei rakennu selkeästi se jatkumo, vaan otetaan se mikä nyt tuntuu että no, otetaan tällanen että tää on kiva, ja se on hyvä että sitä käytetään myöskin sillä perusteella. Mutta sitten siellä taustalla pitäisi olla jotenkin se selkeämpi jatkumo. (h3)*

#### 4.2.5 Aiheen merkityksellisyys

Siitä huolimatta, että haastatellut opettajat näkivät puheviestintäopetuksen hieman epäselvänä aihepiirinä ja tavoitteiden muodostaminen jää usein puheviestintäopetuksen kohdalla taka-alalle, on kuitenkin selvää, että opettajat pitivät aihepiiriä hyvin tärkeänä osa-alueena alakoulussa. Vaikka puheviestintä saattaa epäselvän asemansa vuoksi joustaa muulta opetukselta, pidetään sitä kuitenkin yleisesti tärkeänä taitona:

*Tulee priorisoitua se ops niin, että jaahas vuorosanaviiva pitäis vielä opetella tälle keväälle, jolloin tulee jätettyä pois sitten ehkä tällaisia puheviestinnän aspek-teja. Mutta toisaalta mä kyllä koen, että mä pidän sitä tärkeänä (-) niin kyllä mä yleensä yritän väliin aina ottaa niitä. (h2)*

Opettajat näkivät puheviestinnän merkityksellisenä ja keskeisenä osana opetusta ja kouluelämää: ”Just tässä lasten elämässä ja ihan siinä arjessa mun mielestä sitä tarvitaan ihan koko ajan. (- -) Ihan joka tilanteessa tarvitaan puheviestintää. Se on ihan hirveän tärkeä asia.” (h4). Puheviestinnän merkityksellisestä asemasta opetuksessa kertoo myös seuraava haastattelutilanne:

*K: Minkälainen tehtävä sillä sun mielestä koulussa on? Sillä puheviestinnän opetuksella. Rooli tai?*

*h5: Mun mielestä sillä on hyvin keskeinen, koska se on paljon, se semmonen siihen koko osallisuuteen ja siihen niinku yhteenkuuluvuuteen (vaikuttava asia)*

Aihetta pidettiin tärkeänä esimerkiksi puheviestinnän tarpeellisuuden ja laaja-alaisesti elämässä tarvittavan luonteen vuoksi: ”Ei ikinä varmaan ihmisen puhe katoa, että sitä suuremmalla syyllä ehkä on tärkeä sitten opettaa niitä puheviestinnän asioita.” (h2), ”semmoset avoimet vuorovaikutustaidot on ylipäättään ihan laajasti ajateltuna maailmanrauhan kannalta tärkeitä” (h1). Aiheen tärkeys tuli esille itsessään osassa haastatteluista, mutta se mainittiin lyhyemmin useita kertoja.

#### 4.2.6 Toiveet tulevalle opetussuunnitelmalle

Lisäksi haastatteluissa esiintyi toiveita ja ennakointia tulevaa opetussuunnitelmaa kohtaan. Opettajat toivoivat uuden opetussuunnitelman tuovan selkeämpiä ohjeita puheviestintäopetuksen suhteen. Kaksi opettajaa nosti haastatteluissaan esille kielitietoisuus -käsitteen, jonka nähtiin olevan osa myös puheviestinnän opetusta.

*Nykyäänhän puhutaan tällasesta käsitteestä kun kielitietoinen opetus. Sillä on ihan omatkin merkityksensä, mutta mä ajattelen näin, että oikeastaan lähes kaikki äidinkielen osa-alueet, tottakai ne kulkee äidinkielen opsin mukasta linjaa, mutta sitten ne levittäytyy näihin muihin aineisiin. Mä luulen, että se idea tulee uudessa opsissa vähän voimistumaan. (h3)*

Lisäksi yksi opettaja puhui puheviestinnän yhteydessä myös vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman monilukutaito -käsitteestä. Se nähtiin puheviestintäänkin liittyvänä käsitteenä uudistuvassa opetussuunnitelmassa.

*Mut mun mielestä esimerkiksi uudessa opsissa tulee kielitietoisuus ja monilukutaito, niin mun mielestä se tukee esimerkiksi myös puheviestintää tosi paljon. Koska siinä tulee juuri se niinku kielen merkitys muunakin ja joka hetkessä, eikä vain äidinkielen opettajan hoidettavana alueena. (h5)*

### 4.3 Puheviestintäopetuksen tehtävät

Haastatteluista erottui selvästi opettajien mielestä olennaisia tehtäviä, joita puheviestintäopetuksella alakoulussa on. Näistä tehtävistä oli erotettavissa jako yksilöllisten tavoitteiden opettamiseen ja toisaalta koulun tehtävään sosiaalisten ja yhteisöllisten taitojen opettamisessa: ”toisaalta liittyy yksilön identiteettiin, mutta toisaalta (- -) mä näen myöskin erittäin suuret sosiaaliset tavoitteet” (h3).

#### 4.3.1 Kasvattaminen

Puheviestinnällä nähtiin olevan myös olennainen kasvatuksellinen tehtävä. Puheviestintä nähtiin siis liittyvän kiinteästi myös yleissivistykseen, tapakasvatukseen ja käyttäytymisen taitoihin: ”hyvistä tavoista ylipäättään elää ihmisiksi toisten joukossa” (h4). Näin ilmiötä kuvasi eräs opettaja: ”Semmonen kasvattamistehtävä sen puheviestinnän kautta, että sä et voi juosta kirkon käytävällä ja huutaa. (- -) Kasvatetaan lapsista järkeviä aikuisia eikä ainoastaan erilaisia tietoja omaavia kansalaisia.” (h2). Puheviestinnällä voidaan tämän kautta vaikuttaa myös suhtautumiseen suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Tässä koululla on olennainen tehtävä: ”Mun mielestä tällaisiin asioihin jossain pitää voida kiinnittää huomiota, että miten ympäristöön suhtaudutaan arvostavasti ja kannustavasti.” (h1).

Kasvatuksellisesti puheviestinnän opettamisella nähtiin olevan myös monia merkityksiä luokkahuoneessa ja luokkayhteisössä. Eräs konteksti, jossa puheviestintä luokkayhteisössä näkyy, ovat erilaiset riita- ja selvittelytilanteet: ”Kun oppilailla on erilaisia puheviestinnällisiä taitoja, kun tulee kiistatilanne, niin se jolta loppuu sanat, niin se lyö ensimmäisenä noin karrikoiden.” (h3). Lisäksi opettajat näkivät, että puheviestintäopetuksen tehtävänä on toimia esimerkkinä luokkayhteisössä ja sen arkipäivässä keskustelun avulla: ”Kyllä mä haluan, että se luokkayhteisö on sellainen keskusteleva yhteisö, kantaa ottava yhteisö, jossa uskalletaan kertoa omia asioita ja kertoa ja ilmaista itseänsä ja omia mielipiteitäänsä.” (h1).

Puheviestintäopetuksen kasvatustehtävään lukeutuu myös oppilaiden perehdyttäminen vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen toistensa kanssa: ”Musta se liittyy niin niinku koko ajan siihen ihmisten väliseen kanssakäymiseen” (h4). Erityisesti oppilaiden toimiminen ja keskusteleminen vertaisten kanssa koettiin tärkeäksi, ja tähän moni opettaja kertoikin pyrkineensä: ”tulisi just sitä vuorovaikutusta oppilaiden välillä” (h4), ”pystytään tekemään neuvottelua muiden ihmisten kanssa” (h2), ”täällä on kuitenkin samanikäisiä, joiden kanssa peilata sitä taitoa ja harjoitella” (h5).

Puheviestintäopetus tähtää myös luokan yhteishenkeen ja sosiaalisten suhteiden parantumiseen, jota eräs opettaja kuvasi näin:

*Semmoinen sosiaalisten suhteiden parantuminen, jos niitä harjoitteita jaksaa tehdä ja neuvotteluja, niin kyllähän se vaikuttaa sitten luokan henkeen ja muuhun semmoiseen kanssakäymiseen. Voisi jopa kuvitella hienosti, että vähentää riitoja, koska ne osaa käydä keskustelemalla ne ongelmatilanteet. (h2)*

#### 4.3.2 Arjen taitojen opettaminen

Puheviestintäopetuksen tehtäväksi lähes kaikki haastatellut nimesivät myös sellaisten taitojen opettamisen, joita tarvitaan elämässä ja arjessa niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin muussa lapsen elämässä. Puheviestintätaidot nähtiinkin perustavanlaatuisina taitoina muiden perustaitojen ohella. Erään haastateltavan mielestä puheviestintää on opetettava, sillä taitoja tarvitaan ”ylipäättään elämässä, että pääsee eteenpäin, että yksi niitä perustaitoja” (h5). Eräs opettaja pohti puheviestintätaitojen merkitystä lapsen elämässä tällä tavoin:

*Miten siinä käy omien puoliensa pitämisessä ja asioiden hoitamisessa, että kuinka tulet kuulluksi ja nähdyksi, jos et opi puheella esittämään asioitasi ja totu tilanteeseen, jossa sua voidaan kuunnella? (h4)*

Puheviestintäopetus tähtää useiden opettajien mielestä myös siihen, että opittavat taidot voisivat siirtyä harjoittelemisen avulla osaksi lapsen arkielämää niin koulussa kuin muussakin elämässä: ”Yleisellä tasolla mä näen, että niidenhän pitäisi siirtyä, niiden taitojen joita harjoitellaan, siihen arkipäivän viestintään, jotta siitä olisi oikeastaan mitään hyötyä” (h3). Koulun tulisi olla paikka, jossa harjoitellaan elämässä tarvittavia taitoja myös toisen haastatellun mielestä: ”Minusta koulu voisi vastata ihan näihin kaikkiin tarpeisiin mitä elämässä ylipäättään tarvitaan ja niitä tilanteitahan tulee täällä koulussa.” (h4).

Koulun tehtävänä on haastateltujen opettajien mukaan myös antaa yleispäteviä malleja kodin puheviestintämallien rinnalla ja näin tukea arjessa ja elämässä tarvittavien taitojen opettamista, esimerkiksi: ”koulu saattaa olla yhteisö, jolla murretaan ne kodin käyttäytymismallit” (h2). Koulussa puheviestintätaitoja opetetaan erään opettajan mielestä erityisesti ”asioita käsitteellistämällä ja niitä analysoimalla” (h5). Eräs haastateltava nosti esiin myös median merkityksen yhdenlaisten viestintämallien antajana, ja piti tässäkin koulun asemaa yleisten puheviestintämallien harjoittelemisessa tärkeänä. Koulun tulisi olla paikka, jossa ympäristöstä tulevia puheviestintämalleja arvioidaan ja hyväksyttyjä tapoja viestiä harjoitellaan. Tätä tehtävää eräs haastateltava kuvaa näin: ”Siitä

ei nykymedia tai televisio esimerkiksi anna kovinkaan hyvää mallia, että kyllä koulussa pitäisi olla se paikka, missä päästäisiin arvioimaan hyvän puheviestinnän taitoja.” (h1).

#### 4.3.3 Yhteiskuntataitojen opettaminen

Yksi puheviestintäopetuksen tehtävistä oli yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavien taitojen, yhteiskuntataitojen, opettaminen. Puheviestintäopetuksella nähtiin siis oppilaiden kannalta yhteiskunnallista merkitystä ja painoarvoa. Puheviestintäopetuksen nähtiin olevan ”kansalaistaitoa” (h1), jota erityisesti tarvitaan myös muualla elämässä. Puheviestintätaidon nähtiin olevan rinnastettavissa ja yhtä tärkeä taito kuin esimerkiksi lukemisen oppiminen koulussa: ”jokaisen on opittava kirjoittamaan tai lukemaan, mutta myöskin muilla keinoin ilmaisemaan itseään” (h1). Koulussa oppilaista ”kasvatetaan yhteiskunnan jäseniä” (h1). Puheviestintäopetuksessa nähtiin yhtenä olennaisena tehtävänä opettaa tasa-arvoisesti kaikille samat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen taidot:

*Koulu on nimenomaan mun mielestä se paikka, että se voi demokratisoida lapsen mahdollisuuksia yhteiskunnassa. Puheviestintä on juuri se paikka, missä voi tulla ymmärretyksi ja saada lisää välineitä, keinoja, miten tulla ymmärretyksi, tulla kuulluksi. (h1)*

Alakoulun puheviestintäopetukselle nähtiin myös tehtävä myöhempää eri ammateissa toimimista varten: ”Olen sitä mieltä, että se on tulevaisuudessa vielä tärkeämpi eri ammateissa kuin se on nyt, tai oikeastaan se on nyt jo tosi tärkeä.”(h3). Puheviestintätaidon nähtiin olevan työelämässä tarvittava, tärkeä yleistaito: ”kyllähän se tietysti on semmoinen taito (-) mitä sitten tarvitaan oikeastaan ammatissa kuin ammatissa” (h5).

#### 4.3.4 Tasa-arvoisuuden tukeminen

Puheviestintäopetuksen tehtävänä oli myös toteuttaa tasa-arvoisuutta, ja opettaa sitä oppilaille: ”Koulun pitäisi demokratisoida niin, että kaikki pystyy osallistumaan tähän yhteiskuntaan tasavertaisesti ja täysivaltaisesti, huolimatta millaisia kotivalmiuksia on saanut.” (h1). Tasa-arvoisuutta ja tasavertaisuutta harjoitellaan opettajien mukaan koulussa puheviestinnän avulla päivittäin. Tasa-arvoisuuden tehtävänä on myös opettaa oppilaita kunnioittamaan yksilöllisyyttä ja jokaisen persoonallista ilmaisemistapaa. Tästä kertoivat muun muassa seuraavat ilmaukset: ”On tosi tärkeä, että jokaisella on puheenvuoro, silläkin, jolla on se hiljanen ääni, tai jolla ei tuu niin paljon sitä sanaa, niin hänenkin asiansa on silti yhtä tärkeä.” (h4), ”ilmaisukapasiteettia löytyy ihan varmasti kaikilta, kun siihen rohkaistaan” (h1). Lisäksi tasa-arvoisuutta tulisi toteuttaa myös opettajan ja

oppilaiden välillä luokassa: ”Tietysti opettajalla on velvollisuuksia ja vastuita siinä, mutta tietty tasavertaisuus, että me nyt keskustelemme tästä asiasta, mikä nyt millonkin on esillä.” (h3).

#### 4.3.5 Itsetunnon tukeminen

Lisäksi puheviestintäopetuksen tehtävänä voidaan aineiston perusteella nähdä olevan itsetunnon tukeminen. Opettajat kuvasivat tämän olevan tärkeää harjoitusten aikana, mutta sen nähtiin olevan tärkeää myös lapsen tulevaisuudessa tarvittavan itsetunnon kannalta. Harjoitusten aikana itsetuntoa tuetaan turvallisen, rohkaisevan ja sallivan ilmapiirin avulla: ”ennen kaikkea se alkaa rohkeudesta - täällä kuuluu saada puhua, täällä kuuluu saada kysyä” (h1).

Hyvää itsetuntoa kannattaa puheviestintäopetuksen avulla tukea, jotta lapsi voisi omaksua hyvän, yksilöllisen puheviestinnällisen kompetenssin ja toimia tämän avulla elämässään. Tätä ajatusta eräs opettaja kuvasi näin: ”Minusta se luo itsetuntoa, sitä, että minua kuunnellaan, ja se mitä sanon, vaikka sanon sen muutamilla sanoilla ja omalla tavalla, se on ihan yhtä tärkeää.” (h4).

### 4.4 *Puheviestintäopetuksen käytänteet*

Puheviestintäopetus voidaan aineiston osoittamilta opetuskäytänteiltään jakaa kahteen osaan. Ensimmäinen puoli käytänteistä käsittää suunnitellun osan opetuksesta. Toinen puoli puheviestintäopetuksesta käsittää vapaamman, suunnittelemattoman puheviestintätoiminnan. Puheviestintäopetukselle on haastattelujen perusteella ominaista, että sitä esiintyy useiden oppiaineiden oppitunneilla. Opetus ei siis rajoitu luokanopettajien mielestä vain äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, vaikka sitä pidetäänkin luonnollisimpana oppiaineena, johon puheviestintäopetus nähdään kuuluvaksi.

#### 4.4.1 Suunniteltu opetus

Suunniteltu puheviestintäopetus tarkoittaa opetuskäytänteitä, jotka on tarkoitettu itsessään harjoittamaan puheviestintää. Lisäksi osa suunnitelluista puheviestintäopetuksen käytänteistä on työtapoja, jotka toimivat osana muuta oppituntia ja sisältävät myös muita tavoitteita, mutta samalla toimivat myös puheviestintäharjoituksina. Suunnitellun puheviestintäopetuksen eri muotoja esitellään seuraavaksi.

Puheviestintäopetuksen nähtiin haastatteluissa olevan vahvasti osa draamaa ja ilmaisua sisältävää opetusta. Draamaharjoittelun nähtiin sisältävän monia puheviestinnän osa-alueita ja olevan keino myös puheviestintätaitojen harjoittelussa: ”tulee haettua puheviestinnän taitoja jonkinlaisen



draaman kautta” (h2), ”jos ajatellaan, että on sanallista draamaa, niin samalla tavalla siellä tarvitaan puheviestinnän perustaitoja” (h3).

Draamaa ja ilmaisua sisältävät puheviestintäharjoitukset ovat opettajien mukaan esimerkiksi ”valmiiksi harjoiteltuja näytelmiä, mikä on myös osittain puheviestintää” (h2) tai ääni-ilmaisun harjoittelua draaman keinoin: ”luetaan tai kerrotaan tai lausutaan runoa ja (-) opitaan myös löytämään omasta äänestä eri fiilikset” (h2). Varsinaisesti näytelmiä ei kuitenkaan pidetty suurimpana osana puheviestinnän opetusta: ”Joku joulujuhlanäytelmä, ne on hirveen tärkeitä, mutta kuitenkin ne on vaan pieni kärki (-). Mä en näe puheviestinnässä erityisen tärkeänä tämmöstä esittämistä.” (h3). Äänenkäyttöä harjoitetaan opettajien mukaan myös puheviestintäopetuksen avulla. Silloin kiinnitetään huomiota äänen voimakkuuteen ja äänenkäytön tekniikkaan: ”(-) että osaisi käyttää ääntä niin, ettei se rasitu ja toisaalta, että lapset ymmärtäis, että vieressä olevalle ei tarvitse huutaa, mutta kun pidät esitelmää, älä silloin hiljennä ääntä.” (h5).

Eläytyminen ja ilmaisu liittyvät myös puheviestintäopetuksen draamalliseen puoleen. Opettajien mielestä eläytymistä käytetään puheviestintäopetuksessa osana paljonkin. Sen avulla ”harjoitellaan ja eläydytään jonkun toisen puheeseen, toisen maailmaan ja johonkin toiseen tilanteeseen” (h4). Eläytymisharjoitusten avulla voidaan siis harjoitella jotakin kuviteltua tilannetta ja siinä toimimista puheviestinnällisin keinoin. Lisäksi opettajat mielsivät puheviestintäopetukseen kuuluvaksi ilmaisulliset harjoitukset, joiden avulla harjoitellaan esimerkiksi kokonaisvaltaista ilmaisua ja tapaa toimia ja puhua erilaisissa konteksteissa: ”(-) puhetyylin valintaa, sitten ihan semmosta kokonaisvaltasta ilmasua, mun mielestä sekin liittyy siihen. Eri tilanteissa asiointiharjoitukset, miten asioidaan, miten toimitaan.” (h5). Harjoittelua etukäteen pidettiin tärkeänä, jota opittaisiin toimimaan erilaisissa tilanteissa: ”(-) paljon kivempi, että harjoitellaan sitä etukäteen, ennen kuin mennään sinne tilanteeseen asioimaan, että osataan se asia esittää” (h4), ”sillä on transfer-arvoa, että me voidaan siirtää ne täällä harjoitellut tilanteet muuhun elämään.” (h4).

Puheviestintäopetukseen kuuluvaksi osaksi nähtiin myös erilaiset esiintymistilanteet ja julkinen puhuminen. Aineistossa tällaisiksi tilanteiksi mainittiin esimerkiksi yksin puhuminen, puheet, esittelyt ja esitelmät. Esitelmät nähtiin luonnolliseksi osaksi esiintymistä, jota voidaan toteuttaa yksin, pareittain tai ryhmissä: ”vanha perinteinen esitelmä, (-) parityö, ryhmätöiden esittelyä (-)” (h2), ”harrastusesittelyjä” (h4). Esiintyminen voi olla myös puheiden pitämistä erilaisissa tilanteissa: ”eri tyyppisiä puheita” (h4). Lisäksi esiintyminen saattaa tarkoittaa julkista puhumista esimerkiksi esittelyn muodossa:

*pienet luottamustehtävät, joita saattaa luokalle tulla, missä tarvitaan puheilmaisua, vaikkapa merkittävä juhlatilaisuus koulussa, johon harjoitellaan vieraille ihmisille esittelyä ja koulun alueella kiertämistä (-) (h1)*

Sen lisäksi, että puheviestintää harjoitellaan myös itsessään harjoitteiden avulla, voi puheviestintä-opetus haastateltujen opettajien mukaan näyttäytyä myös eri oppiaineiden opetuksessa jonkin aihealueen työtapana ja tämän ohessa puheviestintää kehittävänä harjoitteena. Eräs opettaja kuvaa puheviestintäopetusta muissa oppiaineissa näin: ”opetusmenetelmissähän se on tavallaan siellä sisällä” (h3). Lisäksi opettajat mainitsivat, että eri oppiaineet tukevat eri puheviestintäopetuksen aihealueita eri tavoin.

Ryhmätyö on harjoitteena usein jonkin oppiaineen osana menetelmä, mutta samalla puheviestintää harjoittava tilanne: ”ryhmätyö ei ehkä olekaan niin tavoitteellisesti suuntaunut, vaan siinä on arvokasta itse keskustelu ja se, että päätetään mitä tehdään” (h2). Tässä menetelmässä puheviestintää myös tarvitaan, jotta ryhmätyö onnistuu. Opettajat kuvasivat ryhmätyötä opetusmenetelmänä näin: ”Tehdään yhteisöllistä ryhmätyötä, että opiskellaan ensin itse joku osa-alue ja sitten opetetaan se toiselle, niin se on mun mielestä ihan perinjuurin puheviestintää.” (h3), ”Puheviestintää tulee siinä ryhmässä, oli se sitten pari, kolmisin tai nelisin, että opetellaan siinä jakamaan, jotta jokaisen ääni tulee kuulluksi.” (h4).

Keskustelu on aineiston perusteella paljon käytetty opetusmenetelmä puheviestinnänkin harjoittelemisessa. Keskustelua voi olla monissa oppiaineissa, ja lisäksi keskustelua opetusmenetelmänä ja puheviestintää harjoittavana opetusmuotona esiintyy monissa muodoissa paljon: ”Itseasiassa kaikki tilanteet, joissa kysytään, vastataan, opettaja kysyy, oppilas vastaa tai oppilas kysyy, oppilas vastaa, niin kaikkihan ne tilanteet on sitä, kun me puhutaan.” (h4).

Opetuskeskustelu on yleinen opettajien mainitsema, puheviestintää kehittävä työtapana. Opetuskeskustelu voi olla ”kysymistä ja vastaamista” (h4). Eräs opettaja kuvasi puheviestintäopetuksen osana olevaa opetuskeskustelua näin:

*Missä oppiaineessa tahansa, että se keskustelu mitä esimerkiksi oppilaat ja opettajakin käy, niin mun mielestä siinäkin pitäisi olla dialogisuuden piirteet, eli jos oppilas vastaa jotakin, niin opettajan pitäis jatkaa omaa dialogiaan siitä vastauksesta. (h3)*

Opetuskeskustelu voi myös olla esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa ”kirjallisuuskeskusteluja” (h1) tai uuden käsitteen selvittämistä keskustelun avulla: ”puhumalla avattiin sitä, selvitettiin pala palalta että mitä se tarkoittaa” (h4).

Keskustelua opetusmuotona käytetään myös pohdinta- ja väittelytehtävien yhteydessä. Ryhmätyössä voidaan myös tähdätä keskustelun harjoitteluun: ”siinä saattaa olla vaan joku pohdintatehtävä, mitä ryhmässä mietitään” (h2). Keskustelua esiintyy opetusmenetelmänä myös esimerkiksi uskonnossa, jolloin työtapana käytetään esimerkiksi ”uskonnon eettisiä keskusteluja” (h3).

Lisäksi opettajat mainitsivat puheviestintäopetukseen kuuluvaksi oppiaineiden sisällä tapahtuvat vertaiskeskustelua sisältävät tilanteet. Opettajat mainitsivat esimerkiksi matematiikassa tapahtuvan paljon kertomista ja keskustelemista vertaisten kesken. Keskustelu matematiikassa voi olla ”kielentämistä” (h1) tai ”kaverin neuvoja” (h4).

Puheviestintää harjoittavat myös sellaiset tilanteet, joissa harjoituksia tai läksynkuulustelua toteutetaan suullisesti. Läksynkuulustelu voi olla puheviestinnän opetusta seuraavasti: ”Tehtiin se sitten opettajajohtoisesti tai ryhmissä tai joku oppilas kuulustelee, (-) annetaan palautetta.” (h4). Opettajat kertoivat, että joitakin harjoituksia, jotka esimerkiksi oppikirjassa on tarkoitettu kirjallisesti tehtäväksi, voidaan toteuttaa suullisesti ja samalla harjoitella myös puheviestintää. Näin voidaan soveltaa esimerkiksi äidinkielessä: ”(-) vuoropuhelu (-) kyllä siinä vuoropuhelua tullaan tekemään myös suullisesti tottakai” (h2).

Myös sellaiset käytänteet ja harjoitukset, jotka eivät kuitenkaan ole varsinaisesti osa jotakin yksittäistä oppiainetta, ovat myös yksi osa suunniteltuja käytänteitä, jotka harjoittavat samalla puheviestintää. Eräs opettaja kertoi toteuttaneensa luokassa erillistä materiaalia sisältäneen jakson, jonka avulla tähdättiin muun muassa luokan yhteishengen parantamiseen. Tällainen jakso sisälsi myös puheviestinnän harjoittamista: ”jakso, joka tähtäsi ystävyyden ja sen kautta, ja siinä tuli sitten monta puheviestinnän hetkeä” (h2). Lisäksi luokassa voidaan haastateltujen opettajien mukaan toteuttaa keskustelutilanteita, joissa käsitellään jotakin ajankohtaista aihetta: ”keskustellaan ja ymmärrystä kerätään ja sitten ylipäätään, koulun erilaisiin asioihin ja aiheisiin liittyviä asioita, yritetään ymmärtää tätä ympäröivää maailmaa” (h1). Toinen opettaja kertoi luokassaan toteutettavan päivittäin yhteisen keskustelutilanteen, jonka avulla tähdätään erityisesti puheviestintätaitojen harjoitteluun. Tästä menetelmästä opettaja kertoi näin:

*Siinä harjotellaan kaikkea, mikä kuuluu puheviestintään. Siinä on myöskin monia aiheita, välillä siinä on mielipidettä, välillä siinä on jonkun tilanteen arviointia tai palautetaan mieleen ja muistellaan jotakin. Tai annetaan ehdotuksia johonkin juttuun, avataan vähän tunnin alkua, ennakkoidaan jotakin tilannetta. (h4)*

Yhtenä puheviestinnän harjoittelamisen muotona nähtiin myös arvioinnin antamisen harjoittelu: ”Arviointiharjoittelua voidaan yhdessäkin tehdä, että millä tulisimme taitavemmiksi puheilmaisijoiksi” (h1). Arvioinnin ja palautteen antamista voidaan harjoitella myös muissakin oppiaineissa, ja tämä osaltaan harjoittaa myös puheviestintää: ”Osataan verbaalisesti antaa palautetta kaverille, kun harjoitellaan ihan missä tahansa tilanteessa” (h4). Puheviestintää nähtiin siis olevan myös tilanteet, joissa annetaan palautetta vertaiselle hänen puheviestinnästään. Tällainen puheviestintäarviointi ja sen harjoittelu on haastateltujen opettajien mukaan suullista palautetta. Yksi opettajista kuvasi palautteen antamista puheviestinnän harjoittelumuotona näin:

*Se on samalla puheviestintää, sitä opettelua. (-) Sekin on osa sitä puheviestinnän opettelua, että osaa antaa palautetta suullisesti. Ja sitten taas feedbackina miltä se tuntui se palaute. Ja voisiko sen antaa jotenkin rakentavammin, tai mikä lan-  
nistaa, mikä innostaa. (h4)*

#### 4.4.2 Suunnittelematon opetus

Suunnittelematon osuus koulussa tapahtuvasta puheviestinnästä nähtiin aineistossa olennaisena osana puheviestintäopetusta. Sille on kuitenkin ominaista, että se esiintyy koulupäivän aikana usein ilman etukäteissuunnittelua tai erillistä aikomusta sen harjoitteluun. Suunnittelematon opetus ei myöskään esiinny varsinaisesti oppiaineiden oppitunneilla opetussisältöinä. Suunnittelemattomaan opetukseen kuuluvat myös koulun ulkopuoliset, arjen tilanteet, jotka nähtiin tilanteeksi, joissa toteutetaan puheviestintää, mutta samalla harjoitellaan taitoja käytännössä. Suunnittelemattomia opetuksen muotoja esitellään seuraavaksi.

Alakoulun puheviestintäopetukselle haastatteluaineiston perusteella tyypillistä oli arkipäiväisyys. Tämä toistui lähes kaikissa haastatteluissa useasti. Puheviestintäopetus ei siis toteudu vain suunnitelluissa, erillisissä opetustilanteissa: ”Ehkä monessa paikkaa jopa sitä tehokkainta. Eikä se semmoinen, että nyt harjoitteleme tätä. Että joka hetki on opetustilanne.” (h5). Opettajat kuvasivat toistuvasti, kuinka puheviestintää tarvitaan ja käytetään arkipäivän vuorovaikutustilanteissa, ja siksi opetuskin tapahtuu juuri arjen tilanteissa:

*Mä näen sen tosi tärkeänä, ihan arkipäivän tilanteet lapsen jokaisessa päivässä, miten kohdata toinen ihminen, niin se tulee heti siinä. (-) Niitä on tavattoman paljon, ihan joka päivä paljon, ihan siinä arjessa (h4)*

Puheviestintäopetuksen lähtökohtana voidaankin pitää arkipäivän puhumista, jota opettajat kuvasivat seuraavasti: ”tilaisuus puhumiseen ensin ilman mitään suuria sisällöllisiä haasteita, että ensin tulee se puhumisen luontevuus” (h1), ”Täällä (alakoulussa) se puheviestintä kuitenkin mun mielestäni vielä enemmän painottuu siihen normaali-arkielämän puheeseen ja normaalitilanteiden puheviestintään.” (h5). Myös arkipäiväiset keskustelu-, kysymis- ja vastaamistilanteet harjoittavat opettajien mukaan puheviestintää ja sen opettamista. Keskustelun muodossa tapahtuvaa vapaampaa puheviestintäharjoittelua voi tapahtua esimerkiksi ruokailutilanteissa opettajan ja oppilaiden välillä: ”Se, kun mä istun lasten kanssa ruokalassa, niin mä istun niiden kanssa aina samassa pöydässä ja juttelen niitten kanssa, ja se on yksi puheviestinnän tärkeimpiä hetkiä.” (h5).

Puheviestintää harjoitellaan ilman varsinaista suunnittelua myös muissa luokahuoneen ulkopuolella tapahtuvissa tilanteissa. Eräs opettaja kertoi konsertista, jossa luokka oli ollut konserttinvieraana. Tilanteet, joissa puheviestintäkäyttäytymistä opetellaan, voivat myös olla esimerkiksi

erilaisia asiointitilanteita: ”käydään terveydenhoitajalla, käydään kansliassa kysymyssä asiaa tai lainataan kirjaa, pyydetään jotakin” (h4). Lisäksi mainittiin esimerkiksi kirkossa käyttäytyminen. Erilaisiin tilanteisiin valmentaminen toistuikin useassa aineistossa yhtenä tärkeänä puheviestintäopetuksen sisältönä. Koulun puheviestintäopetuksen tehtävänä on erään opettajan mukaan ”tiettyjen tilanteiden tuominen eteen, jotta lapsi tietää miten niissä pitäisi käyttäytyä” (h2). Sen lisäksi, että niissä harjoitellaan käyttäytymistä, on niissä harjoiteltava myös tilanteisiin sopivaa kielenkäyttöä: ”missä tilanteissa kuuluu puhua milläkin tavoin” (h2), ”miten ihmisille puhutaan” (h5).

Opetuskeskustelu voi esiintyä myös suunnittelemattoman opetuksen muodossa suunniteltujen opetuskäytänteiden ohella. Esimerkiksi käyttäytymiseen ja puhumiseen konserttitilanteessa oli palattu luokassa keskustellen: ”Tulee tarve, että nyt tästä asiasta pitää puhua, koska se ei sujunut vielä, ja ehkä kukaan muukaan ei oo siitä kertonut.” (h4). Lisäksi spontaania keskustelua, joka samalla on puheviestintäopetusta, voi esiintyä luokassa useinkin koskien esimerkiksi ajankohtaisia aiheita.

#### ***4.5 Puheviestintäopetuksessa harjoiteltavat taidot***

Haastatellut opettajat toivat esille useita taitoja, joita puheviestinnässä tarvitaan ja joita opetuksessa harjoitellaan. Nämä taidot on jaettavissa kahteen ryhmään, jotka esitellään seuraavaksi. Lisäksi aineistossa tuli esiin muutamia puheviestintätaidoille ominaisia piirteitä, joista myös kerrotaan tässä luvussa.

##### **4.5.1 Taitoryhmittely**

Puheviestintäopetuksen avulla harjoitellaan haastateltujen opettajien mukaan sekä itseilmaisuu-  
tarvittavia taitoja että vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja. Tästä puheviestinnän kaksiosaisuudesta oli haastatelluilla selkeä mielipide. ”Kyllä ne on niitä itsensäilmasemisen taitoja ja vuorovaikutustaitoja, että eihän itseään voi ilmaista ilman ellei kuuntele vastakkaista osapuolta” (h1). Itseilmaisun taidot ovat pääosin puhumista eli verbaalisessa viestinnässä tarvittavia taitoja sekä nonverbaalisen ilmaisun taitoja. Lisäksi itseilmaisuu-  
tarvitaan fysiologisia taitoja, joita myös harjoitellaan. Vuorovaikutustaidot on moninaisempi taitoalue, mutta koostuu kuitenkin pääosin sosiaalisissa tilanteissa tarvittavista taidoista.

Itseilmaisun taidot voidaan nähdä eräänlaisena tuottamisena, ja vuorovaikutustaidot painottuvat enemmän tulkintaan. Puheviestintätaidot voidaankin nähdä osana monilukutaitoa, jossa myös

painottuvat sekä tulkinnan että tuottamisen taidot. Tämän yhtymäkohdan toi esille myös yksi opettajista: ”monitaitoa, on erilaista viestintää, että osaa tulkita niitä ja toisaalta tuottaa” (h5).

#### **4.5.1.1 Itseilmaisun taidot**

Itseilmaisun taidot ovat tuottamista, ”puhutun ilmaisun taitoja” (h3). Verbaalisiksi taidoiksi jaotellaan opettajien nimeämät taidot, kuten puhumisen, kertomisen, kysymisen, kannan ottamisen ja perustelemisen taidot: ”miten pyydät asioita, miten esität omia asioitasi, saat itsesi ymmärretyksi” (h4). Lisäksi mainittiin mielipiteen esittäminen, keskusteleminen ja neuvottelu: ”Pystyt käymään järkevän keskustelun jonkun toisen ihmisen kanssa ja pystyt perustelemaan mielipiteet.” (h2).

Itsensä ilmaisemiseen tarvitaan myös selkeään sanalliseen ilmaisemiseen tarvittavaa kyvykkyyttä: ”Selkeä ilmaisu, että oppilas pystyy kertomaan kokonaisen lauseen ilman kauheaa määrää täytesanoja ja tai harhautumista.” (h2). Taitoa on myös kyky muodostaa selkeitä ja tiiviitä lauseita puheeksi: ”Ilmaisun pitäisi olla selkeää, suht’ tiivistä ja sellaista, että toinen sen ymmärtää.” (h3).

Itseilmaisun taitoihin kuuluvat myös fysiologiset taidot, eli esimerkiksi opettajien mainitsemat äänenkäyttö, ”selkeä tapa puhua, selkeä äänenkäyttö” (h3), ja hengitystekniikka. Fysiologisia taitoja pidettiin toisaalta myös lähtökohtana puhumiselle ja puheviestinnälle: ”Äänenkäyttö, ään-teitten tuottaminen tietysti täytyy olla, muuten ei voi puhua.” (h5).

Nonverbaaliset taidot kuuluvat myös itseilmaisun taitoihin, ja niitä pidettiin tärkeinä verbaalisten taitojen ohella. Verbaaliset ja nonverbaaliset taidot muodostavat itseilmaisun taidoista kokonaisuuden: ”saa ilmaista itseänsä sanoin ja tietysti myöskin elein, kokonaisesti” (h1). Nonverbaaliset taidot koostuvat opettajien mukaan esimerkiksi vastaanottamisesta, toisen kohtaamisesta, eleistä ja katseesta. Esimerkiksi näin eräs opettaja kuvasi nonverbaalisia taitoja ja niiden merkityksellisyyttä puheviestinnässä: ”Paitsi puhe, niin myöskin kehonkieli kertoo paljon. Ja katse on musta sillon tosi tärkeä. (-) Se ilmaisutaito myöskin on mun mielestäni erittäin tärkeä, että me ei vaan puhuta sanoja.” (h4).

#### **4.5.1.2 Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot**

Alakoulussa harjoiteltavat puheviestintätaidot ovat haastateltujen opettajien mielestä itseilmaisun taitojen lisäksi myös vahvasti sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja. Vuorovaikutustaidot ovat tässä sellaisia taitoja, joita tarvitaan vuorovaikutus- ja sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen: ”Mä näen sen henkilökohtaisesti kyllä niin osana vuorovaikutus- ja semmosia sosiaalisia taitoja.” (h5). Taitojen avulla tulkitaan tilannetta ja muita ihmisiä.

Selkeä yksittäinen opettajien mainitsema sosiaalisissa tilanteissa tarvittava puheviestintätaito oli kuunteleminen. Sitä pidettiin tärkeänä osana puhumisen ohella: ”Kuuntelutaito on minusta ihan hirmusen tärkeä taito, että me ainakin mun luokassani harjoitellaan sitä toisen kuuntelua.” (h4).

Kuuntelutaidon voidaan nähdä täydentävän tilanteen viestintätilanteeksi: ”Tietysti kuuntelemisen taito, että se on viestintää.” (h5). Kuuntelemisen taitoon nähtiin lisäksi liittyvän erityisesti koulussa tarvittavia vuoron odottamisen ja puheenvuoron käyttämisen ja luovuttamisen taitoja: ”Säännöt kuuluu myöskin siihen puheviestintään, ettei puhuta toisen päälle. Ja odotetaan vuoroa. Että sinun vuorosi tulee, luotetaan siihen, että sinäkin saat puheenvuoron.” (h4).

Vuorovaikutustaitoihin nähtiin aineistossa kuuluvaksi myös käyttäytymiseen ja tilannetietoisuuteen liittyvät taidot. Puheviestintätaidot nähtiin joissakin haastatteluissa osittain yleisen käyttäytymisen taidoiksi: ”toki osa näistä puheviestinnän taidoista on myös yleisiä työskentelytaitoja” (h2). Esimerkiksi ”tapa-asiat” (h4) vaikuttavat useissa tilanteissa toimimiseen ja käyttäytymiseen. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi konserttitilanteet tai puhuminen vanhemmille ihmisille.

Lisäksi aineistossa esiintyi empatian merkitys puheviestintätaidon osana. Opettajat pitivät tärkeänä taitona asettumista toisen asemaan: ”eläytymistä siihen, että minkälaista on olla toisen saappaissa” (h4). Harjoittelun myötä olisikin tavoitteena, että ”luokkayhteisössä kasvaa empatia ja ymmärrys” (h1). Opettajat myös pitivät monenlaisia huomioonottamisen taitoja osana puheviestintätaitoja. Puhujan on osattava ottaa huomioon yleisönsä tai vastaanottajansa sekä ympäristö, jossa puhuu. Huomioonottaminen on joidenkin opettajien mukaan myös inhimillisyyttä ihmisten kanssa toimiessa: ”pitää olla toisten huomioonottaminen ja se, ettei saata tilanteita noloiksi. Se on taas semmoista yleistä inhimillisyyttä ja ihmisten huomioimista” (h5).

Tilannetietoisuus vaikuttaa myös kielen käyttämiseen, sen sävyyn, tapaan ja tyylin valintaan erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa: ”kenelle puhuu, mikä on kohderyhmä, minkälaisia käsitteitä käyttää, minkälaista kieltä käyttää, millä tasolla puhutaan ja miten nopeasti” (h4). Osa puheviestintätaidoista onkin ”ympäristön huomioon ottamisen taitoja” (h1) ja ”tajua ymmärtää erilaisia tilanteita” (h5). Erään haastatellun mukaan myös mediataito on puheviestintää: ”Mediataitokin, onhan se puheviestintää, että mä osaan tunnistaa televisio-ohjelmasta tai mainoksesta, minkälaista puheviestintää siinä kohdistetaan kuulijaan päin.” (h5).

#### 4.5.2 Taitojen ominaispiirteet

Haastatteluaineistossa esiintyi joitakin tyyppejä, jotka olivat haastateltujen mielestä ominaisia puheviestintätaidoille. Näitä ovat puheviestintätaitoihin vaikuttavat taustatekijät, kuten persoonallisuuden piirteet. Lisäksi ominaispiirteitä olivat taitotason laajuus sekä ikätason merkitys taitojen oppimiselle.

Puheviestintätaitoihin nähtiin vaikuttavan muutamia taustatekijä, joita opettajat nostivat haastatteluissaan esiin. Rohkeus ja itsetunto vaikuttavat taustalla, jotta puheviestintätaidot voivat

kehittyä ja niitä voi harjoitella: ”pystyy puhumaan julkisesti ja pystyy tulemaan luokan eteen tai puhumaan omalta paikalta” (h2). Puheviestintätaitojen nähtiinkin osassa aineistoa olevan myös osaltaan ihmisen persoonallisuutta: ”Mikä on persoonallisuuden osuutta tai kahleita puheviestintään, ja mistä taas oppilas voisi päästä ylikin, ja saataisiin kehitettyä sitä asiaa.” (h2).

Taitojen yksilöllisyys ja tätä kautta taitotason laajuus nähtiinkin myös ominaispiirteenä puheviestintätaidoille. Kyky toimia puheviestintätilanteissa voi olla samanikäisillä oppilailla erilainen: ”mä autan oppilaan lähtötason mukaan ja huomioin siinä sen yksilöllisen tason” (h4). Erot taidoissa oppilaiden välillä ovat erään opettajan mukaan suuria: ”kenestä oppilaasta nyt puhutaan, että hirveän suuret yksilölliset erot on” (h2).

Puheviestintätaitojen opiskeluun vaikuttaa myös oppilaiden ikätaso. Samanlaisia harjoitteita ei eri-ikäisille oppilaille voi toteuttaa. Taitojen kehittyminen kasvaa ikätason myötä ja alkaa perusteista: ”Ihan pienillä oppilailla se on sitä rohkeuden lisäämistä ja tuottamista, toisilla sitä on ihan yllin kyllin pyytämättäkin (-). Sitten tottakai siihen tulee sisältöjä mitä ylemmäs mennään” (h1). Vanhemmilta oppilailta taitoja vaaditaan jo laajemmin:

*Riippuu luokka-asteesta miten syvälle mennään, että pienillä riittää, että osaa sanoa mielipiteensä ja kuunnella, isommilta vaaditaan jo se, että pitää osata ottaa huomioon yleisöä. (h3)*

## 4.6 Puheviestintätaitojen arviointi

Haastatteluissa opettajat ottivat usein esiin arvioinnin osana puheviestintäopetusta. He kertoivat arviointitavoista sekä tilanteista, joissa puheviestintää voidaan arvioida. Lisäksi he kertoivat joistakin muista piirteistä, jotka puheviestinnän arvioinnille ovat ominaisia sekä arvioinnin problematisesta luonteesta.

### 4.6.1 Arviointityypit ja -tilanteet

Arviointia toteutetaan puheviestintäopetuksessa monin eri tavoin. Haastatteluissa tuli esille, että puheviestintäarviointi on ensisijaisesti luonteeltaan ohjaavaa palautetta, joka on jatkuvaa: ”enemmänkin tukevaa arviointia” (h1), Voin aina antaa sen palautteen, että hyvä, taas muistitte hienosti ja taas toimi hyvin.” (h5), ”enemmän ohjaamista ja neuvomista eteenpäin” (h4). Jatkuva, harjoittelun ja toiminnan ohessa annettava palaute on osa käytäntöjä: ”Arviointi on hyvin pitkälle prosessiin liittyvää ja toimintaan liittyvää.” (h1). Lisäksi ohjaava ja käytännön ohessa annettava palaute on erityisesti alakoulussa kannustavaa: ”Luokanopettaja erityisesti, joka tuntee oppilaat hyvin, pystyy antamaan hyvinkin kannustavaa ja kohdennettua palautetta oppilaille.” (h1).



Arviointia tapahtuu myös opettajan havainnoidessa oppilaita: ”Mähän teen arviointia jo siinä, kun mä seuraan, että tässä tarvitsisi harjoitusta, tästä tarvitsisi sanoa.” (h5). Puheviestintätaitojen arviointi on ensisijaisesti havaintoja ja palautetta, kuin mitattavaa arviointia:

*Mun mielestä se pitää olla hyvin kannustavaa, hyvin vähissä määrin sillä tavalla mitattavaa, että se summatiivista mittaamista, vaan ennemminkin ihan opettajan tekemiä havaintoja, millaisia kykyjä niillä lapsilla on ja millä tavalla he ilmaisevat itseänsä. (h1)*

Lisäksi havainnointi voi olla oppilaiden suoriutumisen arvioimista erikseen laaditun lomakkeen avulla. Tällainen arviointi tapahtuu erikseen sovituissa tilanteissa, joissa tavoitteet ja sisällöt ovat sekä oppilailla että opettajalla etukäteen tiedossa:

*Mulla on itsellä yleensä lomake, jossa on mahdolliset sisällölliset asiat ja tietysti myös puheviestinnälliset asiat, jotka on sovittu, että mihin kiinnitetään huomiota, vaikka että kuuluva ääni, katsooko yleisöön, onko esityksen kieli selkeää ja ymmärrettävää. (h3)*

Arviointi voi olla myös itsearviointia, vertaisarviointia sekä yhteistä, koko luokan arviointia keskustelun avulla. Lisäksi yhteisessä arvioinnissa voidaan käyttää apuna symboleita ja videointia. Opettajat kuvasivat arvioinnin olevan kauttaaltaan kuitenkin enemmän suullista kuin kirjallista ja numeerista arviointia. Arvioinnin laajuuteen vaikuttaa opettajien mukaan myös oppilaiden ikätaaso. Vanhemmat oppilaat pystyvät ottamaan vastaan jo kirjallista palautetta, kun nuoremmille oppilaille palaute on tarkoituksenmukaisempaa antaa suullisesti. Seuraavassa lainaus on esimerkki arviointityypeistä erään opettajan kuvaamana:

*Itsearvioidaan, käytetään tosi paljon peukkuja ja kaikennäköisiä kuvia. Pariarviointia, että annetaan kaveripalaute kaverille, se voi olla pieni verbaalinen, tai että keskustellaan yhteisesti miltä tuntui saada tällaista palautetta. Vertaisarviointia, myöskin opettaja voi arvioida oppilaita, puhutaan yhteisesti koko luokan osaamisesta. (h4)*

Puheviestintätaitojen arviointi on enemmän prosessiin liittyvää ja käytännönläheistä, kuin summatiivista ja arvosanoissa näkyvää arviointia. Opettajien mukaan puheviestintäosaamisen vaikutus äidinkielen kokonaisarvosanaan on hyvin pientä:

*Tottakai se on osana sitä puheilmaisua ja puheilmaisuus on osana äidinkielen arviointia, mutta tottakai se niiden kaikkien sisältöjen joukossa on minimaalinen. (- -) Hyvin vähäistä se mun mielestä on, mitä se johonkin todistusarviointiin vaikuttaa. Mutta muutenhan sitä toki luokassa arvioidaan paljonkin, koska se on toisaalta keskeistä viestintää. (h5)*

#### 4.6.2 Arvioinnin luonne

Kuten puheviestinnän opetuksessakin, myös arvioinnissa oli opettajien mielestä tärkeää tiedostamisen ja tavoitteiden asettamisen merkitys: ”Opettajan on osattava erottaa ne asiat mitä hän arvioi.” (h3). Arvioitaessa erityisesti erillisiä puheviestintätilanteita, olisi tärkeää asettaa tavoitteet ja kriteerit sille, mitä arvioidaan. Tämä lisää tiedostamista, joka opettajan tulisi arviointitilanteessa muistaa:

*Mä koen, että silloin, kun teen arviointia tietoisesti, otan arvosanamateriaalia, niin silloin se subjektiivisuus edes vähän karisee, koska sillon mä olen myös miettinyt ne tavoitteet mihin mä peilaan. (h2)*

Puheviestinnän arvioinnille alakoulussa on myös ominaista, että arvioinnin luonne on suopeampaa kuin muilla oppimisen osa-alueilla. Puheviestintätaidot liittyvät läheisesti alakouluikäisen oppilaan persoonaan ja itsetuntoon: ”Se on niin lähellä myös sitä persoonaa, että se on hyvin herkkä aihe.” (h5). Tämän takia opettajat toivat esiin, että haluavat arvioinnin puheviestinnässä olevan kannustavampaa ja luonteeltaan pehmeämpää, ja suhtautuvat arviointiin varovaisemmin:

*(-) eikä uskalla, se liittyy taas itsetuntoon kasvavalla lapsella, että ei voi mennä sanomaan kauhean vahvaa negatiivista palautetta. Sen takia se arviointi onkin yleensä aika paljon pehmeämpää, semmoista kannustavampaa. (h2)*

Opetuksen lisäksi myös arvioinnin on oltava kannustavaa, rohkaisevaa ja rakentavaa. Opettajien mukaan erityisesti puheviestinnän arvioinnissa tärkeintä on keskittyä jo osattaviin asioihin ja antaa rakentavaa palautetta jatkoa varten.

*Oppilasta ei saa nolata millään tavalla, että se arviointi ei saa koskaan aiheuttaa mun mielestä häpeän tunteita sille oppilaalle. Vaan jäädä päällimmäiseksi se, että mä osasin jo jotakin paljon, ja mä voin päästä vielä eteenpäin, kun mä vielä saan jotakin. (h4)*

Kolmas ominaispiirre puheviestinnän arvioinnissa on haastateltujen opettajien mielestä arvioinnin ongelmallisuus. Opettajat kokevat saavansa liian vähän ohjeistusta arvioinnin suorittamiseen ja kokevatkin arvioinnin olevan helposti subjektiivista. Kriteeristöä, jonka perusteella arviointia voi suorittaa, on hankalaa muodostaa ilman ohjeistusta:

*Minkä mä olen kokenut ihan mahdottoman ongelmalliseksi on arviointi. Se on vaikeaa ja sitten se toimii, kun saa itselleen toimivan kriteeristön, mutta muuten se liian helposti menee mutulinjalla. (h3)*

Opettajat kokevat hankalaksi määritellä sen, mitkä ovat puheviestintätaitojen tavoitteet ja kriteerit, joiden avulla arviointia voidaan toteuttaa. Tähän ei löydetä apua opetussuunnitelmastakaan:

*Onko meillä hyvän osaamisen kriteereissä opsissakaan, että voinko mä saada ne oppilaat toteuttamaan ne kriteerit mitä siellä mainitaan, kun mun mielestä siellä ei ihan hirveästi puheviestinnästä mainita, että mulla on vähän semmonen, että no missä se raja menee, että mikä on hyvää ja mikä on erinomaista ja mikä kenties tyydyttävää viestintää. (h2)*

Lisäksi opettajat näkivät arvosanan muodostamisen hankalaksi, jos arvioinnissa otetaan huomioon myös puheviestinnän osuus. Puheviestintäosaaminen saattaa vaikuttaa arvosanaan hyvän osaamisen kohdalla, mutta heikompi osaaminen jää arvosanaa muodostettaessa vähemmälle huomiolle: ”joku on oikeen supliikki henkilö, niin kai se sen äidinkielen numeroonkin vähän vaikuttaa” (h5). Kaiken kaikkiaan haastateltaville oli epäselvää, kuinka paljon puheviestintätaitojen tulisi äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan vaikuttaa, koska osa-alueita on monia:

*Kyllä arviointi pitäisi todellakin miettiä, että miten se muodostuu äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Siellä on niin paljon tärkeitä osa-alueita ja osa-alueet eivät voi kompensoida toinen toisiaan - et selviä pelkällä puhumalla tästä maailmasta. (h1)*

#### **4.7 Koonti haastatteluaineiston tuloksista**

Edellä on pyritty kuvaamaan tätä tutkimusta varten tehtyjen teemahaastattelujen keskeisimmät tulokset. Aluksi pyrittiin kuvaamaan niitä käsitteitä, joita luokanopettajat puheviestinnästä käyttävät aihepiirin moninaisuuden vuoksi. Tuloksissa on kuvattu myös sellaisia keskeisimpiä ominaispiirteitä, jotka luokanopettajien perusteella olivat alakoulun puheviestintäopetukselle tyypillisiä. Lisäksi haastatteluista ilmeni joitakin alakoulun puheviestintäopetukselle ominaisia tehtäviä, jotka on myös esitelty. Lisäksi opettajat kuvasivat haastatteluissa puheviestintäopetuksen luokkahuonekäytäntöjä sekä kuvailivat harjoiteltavia puheviestintätaitoja. Luokanopettajat puhuivat myös haastatteluissaan arvioinnista. Puheviestintätaitojen arvioinnin tyyppisiä ja arviointitilanteita kuvailtiinkin edellä, sekä lisäksi avattiin sen problemaattista luonnetta.

Tulokset antavat luokanopettajien teemahaastattelujen perusteella saatavan kokonaiskäsityksen siitä, millaista puheviestintäopetus alakoulussa on. Seuraava kuvio (kuvio 3) tiivistää vielä teemahaastatteluiden merkittävimmät tulokset.



**KUVIO 3.** Koonti teemahaastatteluiden tuloksista, jotka kuvaavat luokanopettajien käsityksiä alakoulun puheviestintäopetuksesta.

# 5 HAVAINNOINTIAINEISTON TULOKSET

Havainnointimuistiinpanoista koostuva teksti on käsitelty sisällönanalyysin avulla ja jaettu teemoiksi. Teemat on lisäksi tyypitelty. Kaiken kaikkiaan puheviestintäopetusta esiintyi sisällönanalyysin avulla tarkasteltuna siinä aineistossa, joka havainnoiduilla oppitunneilla kirjoitettiin, runsaasti. Havainnointiaineisto on jaettu tutkimuskysymystä noudattaen neljään teemaan, joita ovat työtavat, tilanteet, taidot ja palaute. Työtavat koostuvat luokahuoneessa esiintyvistä puheviestintäopetuksen sisällöistä. Tilanteet ovat puheviestintätoimintaa, jotka ovat opetusta, mutta eivät kuulu varsinaisten opetuksen työtapojen piiriin. Taidot on koostettu omaksi teemakseen, ja se koostuu niistä taidoista, joita havainnoidun puheviestintäopetuksen voidaan nähdä luokassa kehittävän. Palaute -teema koostuu erilaisista palautetyypeistä, joita puheviestintäopetukseen liittyen luokassa jaetaan.

## 5.1 Työtavat

Havainnoinnin aikana opetuksessa esiintyi sellaisia työtapoja, jotka kehittivät oppiaineen opetusvälineiden lisäksi myös puheviestinnän oppimista. Suuri osa tällaisista työtapoista oli koko luokan kesken keskustellen tapahtuvaa opetusta. Opetuksessa esiintyi myös runsaasti oppilaiden kesken pareittain tai ryhmissä toteutettavia tehtäviä ja toimintaa. Lisäksi esiintyi lukemista jossakin muodossa sisältävää toimintaa, vuorovaikutus- ja ilmaisuharjoituksia sekä esiintymistä muulle luokalle. Työtavat raportoidaan lopuksi myös taulukon muodossa.

### 5.1.1 Opettajajohtoinen keskustelu luokassa

Keskustellen tapahtuva koko luokkaa koskeva opetus oli havainnoinnin aikana useimmiten opetuskeskustelua eli opettajajohtoisesti tapahtuvaa, opeteltavaan asiaan tai käsitteeseen tutustumista keskustellen ja vastavuoroisesti. Opetuskeskustelua esiintyi eniten kaikista opettajajohtoista keskustelua sisältäneistä tilanteista. Opetuskeskustelua tapahtui kaikissa oppiaineissa, joiden oppitunteja havainnoitiin, eli ympäristö- ja luonnontiedossa, uskonnossa, matematiikassa ja äidinkieliessä. Opetuskeskustelulle oli tyypillistä, että se alkoi opettajan aloitteesta, ja oppilaat saivat puheenvuo-

ron useimmiten viittaamalla. Opetuskeskustelu alkaa havaintomuistiinpanojen mukaan esimerkiksi näin: ”Opettaja esittää kysymyksiä ja osoittaa kuvaa kerrallaan. Oppilaat viittaavat vastauksen merkiksi ja opettaja antaa puheenvuoron oppilaalle.” (hav1). Dialogi opeteltavasta asiasta syntyi tällä tavoin luokkaan.

Opetuskeskustelun etenemiselle oli myös tyypillistä opettajan esittämät apukysymykset keskustelun aikana: ”Laskussa edetään, kun opettaja johdattelee apukysymyksillä laskun eri vaiheista.” (hav2). Muutamissa tilanteissa opetuskeskustelu syntyi luokkaan vapaammin, eivätkä oppilaat viittaneet puhuessaan opettajalle. Esimerkiksi seuraavalla tavalla oppilaat kyselivät opettajalta asiasta viittaamatta: ”Oppilas kysyy Raamatusta. Opettaja esittää tarkentavan kysymyksen ’tarkoitatko, että?’, ja sanoo: ’hyvä kysymys’ vastaten oppilaan kysymykseen.” (hav2). Oppilaat saivat myös erillisen luvan opettajalta olla viittaamatta esimerkiksi eräällä äidinkielen oppitunnilla: ”Sano kahdella kuvailevalla sanalla, millainen aamu sinulla on ollut. Ei tarvitse viitata, koska jokainen sanoo.” (hav1).

Keskustelu, joka tapahtui opettajajohtoisesti, saattoi olla myös muulla tavalla suoritettua tehtävän purkua yhteisesti koko luokan kanssa. Usein tämä tapahtui esimerkiksi pari- tai ryhmäkeskustelun päätteeksi, jolloin ryhmissä pohdittua asiaa käsiteltiin koko luokan kesken opettajan johdolla. Keskustelun tehtävänä oli saada selville oikeita vastauksia ryhmissä tai pareittain selvitettyyn asiaan tai ongelmaan. Tämänkaltaisen keskustelu tapahtui usein opetuskeskustelun tavoin. Tehtävän purku keskustellen saattoi tapahtua tällä tavoin:

*Opettaja antaa tehtävänannon: ”Juttele parin kanssa, millaisia asioita kävitte viime viikolla uskonnon tunnilla.” Oppilaat alkavat jutella vierustoverin kanssa. Hetken päästä opettaja kysyy vastausta. Opettaja kyselee lyhyitä kysymyksiä, yksi oppilas vastaa kerrallaan. Näin asia hahmottuu yhteisesti. (hav1)*

Opettajajohtoinen keskustelu saattoi tähdätä myös erillisten tehtävien tai ongelmien ratkomiseen keskustellen. Myös tämä opettajajohtoisen keskustelun tyyppi muistutti paljon opetuskeskustelua. Ongelman ratkaisua keskustellen tapahtui usein esimerkiksi matematiikan oppitunneilla:

*Opettaja aloittaa tehtävän taululla ja kysyy yhteisesti tehtävästä ”mikä luku tähän tulisi?” Sitten uusi kysymys: ”joku tulee näyttämään, mitä laittasit tähän?”. Yksi oppilas kerrallaan käy taululla tekemässä siirron tehtävässä. Opettaja johtaa tehtävän etenemistä ja esittää välikysymyksiä, kuten ”mitä tapahtuu nyt tälle ykköspötkölle?” (hav1)*

Lisäksi opettajajohtoinen keskustelu oli luokassa myös kotitehtävien tarkastamista. Kotitehtäviä tarkastettiin noudattaen samantapaista menetelmää kuin opetuskeskustelussa, eli opettajajohtoisesti ja usein viittaamalla vastaten. Kotitehtävien tarkastaminen yhteisesti keskustellen tapahtui esimer-

kiksi matematiikan oppitunnilla tällä tavoin: ”Opettaja kertoo tehtävän ja kysyy oppilailta: ’miten lasketaan?’. Muistuttaa, että on vinkkisanoja, ’yhteensä’. Oppilas vastaa, ja opettaja näyttää oikean vastauksen taululla.” (hav2). Kotitehtävien tarkastaminen saattoi olla myös esimerkiksi äidinkielen oppitunnilla enemmänkin keskustelua:

*Opettaja kyselee kertomuksesta: ”millaisia hahmoja siinä oli, mitä siinä tapahtui, mikä oli alkutilanne, mitä sanotte, mitä mieltä olette, kertokaa, perustele”. Opettaja kehottaa ottamaan kertomuksen kirjasta eteen ja jatkaa kyselyä. Oppilaat viittaavat ja opettaja pyytää yhtä kerrallaan vastaamaan. (hav1)*

### 5.1.2 Pari- ja ryhmätyöskentely

Luokassa esiintyi usein opetussisältöjä, jotka sisälsivät työskentelyä pareittain tai ryhmissä. Nämä työskentelytilanteet sisälsivät usein myös puheviestintää ja sen harjoittelemista. Usein pari- tai ryhmätyöskentely toimi oppitunneilla opiskelun keinona, mutta esiintyi myös muutama tilanne, jolloin ryhmätyöskentelyä harjoiteltiin, ja siinä tarvittavat puheviestintätaidot olivat erityisesti harjoittelun kohteena.

Parityöskentelyä esiintyi silloin, kun opettaja kehotti jatkamaan yhteisesti aloitettua keskustelua ja pohtimista parin kanssa. Parina toimi usein vieressä tai lähietäisyydellä istuva vertainen. Parit pohtivat opettajan antamaa tehtävänantoa ääneen usein suullisesti. Samalla saatettiin myös kirjata vastauksia muistiin vihkoon. Usein parikeskustelun aikana opettaja kiersi luokassa auttamassa joitakin pareja keskustelussa. Parikeskustelujen jälkeen tehtävä usein purettiin yhteisesti keskustellen. Parikeskustelutilanne tapahtui esimerkiksi tällä tavoin:

*Opettaja kehottaa juttelemaan parin kanssa, ”millainen tunne tulee, kun saa kaverilta kortin, jossa lukee sinusta mukavia asioita?” Opettaja lähtee kahden poikaparin luokse luokan takaosaan ja kyselee tarkentavia kysymyksiä, ”millainen tunne tuli?”. Auttaa keskustelussa. Sitten opettaja kysyy yhteisesti luokalta: ”ker- tokaapa, minkälainen tunne tuli?” (hav1)*

Ryhmätyöskentely oli pohtimista ja keskustelua, tehtävien ratkaisemista ja niiden yhteistä työstämistä. Ryhmissä pohdittiin ja keskusteltiin asiasta, johon opettaja usein antoi ohjeen tai tehtävänannon. Kuten parikeskustelut, myös ryhmäkeskustelut usein purettiin koko luokan kesken.

*Opettaja ohjaa oppilaita kääntymään ryhmiksi luokassa. Ryhmät ovat kolmen tai neljän hengen ryhmiä. Ryhmien tehtävänä on pohtia, millaista sisätoimintaa halutaan tehdä tulevana koulupäivänä. Ryhmät keskustelevat, kaikki osallistuvat melko tasaisesti. (hav1)*

Lisäksi havainnoinnin aikana esiintyi ryhmätyöskentelyharjoitus, jossa ryhmässä keskusteluun jouduttiin erikseen kiinnittämään huomiota. Harjoitus syntyi, kun alkuperäinen ryhmäkeskustelu ei onnistunut sopivalla tavalla. Tilanteessa harjoiteltiin sopivaa äänenvoimakkuutta, puheenvuoroja ja kuuntelemista:

*Opettaja sanoo: "Nyt tehdään kokeilu. Jos yksi puhuu ryhmässä, muut kuuntelevat." Antaa ohjeet: "sellaisella äänellä, että se kuuluu, alkaa ja loppuu läpsäyksestä ja sitten verrataan sitä siihen äsköiseen ääneen luokassa". Opettaja kysyy harjoituksen jälkeen: "mitäs sanotte äänestä?" Oppilaat huomasivat, että ääni on hiljaisempi. Opettaja puhuu keskustelemisesta ja kuuntelemisesta. Alkuperäistä tehtävää jatketaan oikeasti keskustellen, mutta hiljaisemmalla äänenpainolla. (hav1)*

Ryhmissä myös työskenneltiin tarkistaen kotitehtäviä, ratkaisten tehtäviä yhdessä tai tehden ryhmätyötä. Myös ryhmätehtävien aikana opettaja kiersi ryhmissä auttaen ryhmiä tarpeen mukaan etenemään. Ryhmätehtävien aikana oppilaat keskustelivat usein maltillisesti ryhmissä. Ryhmätyöskentely sujui eräässä luokassa esimerkiksi näin:

*Opettaja lähtee kiertämään ryhmissä, ja antaa ryhmille yksitellen ohjeet seuraavasta tehtävästä: jaotellaan sanoja (lauseenjäsenet) eri kippoihin. Ryhmät keksivät sanoja lappuihin ja jaottelevat niitä kippoihin. Yhtä ryhmää joudutaan patistamaan hieman. Luokassa on maltillista puheensorinaa. Opettaja kiertää luokassa ja tarkkailee. (hav2)*

### 5.1.3 Muut työtavat

Opettajajohtaisen keskustelun ja pari- ja ryhmätyöskentelyn lisäksi luokissa esiintyi joitakin muita puheviestintää sisältäviä opetustilanteita. Muutamilla oppitunneilla harjoiteltiin lukemista. Lukeminen tapahtui joko opettajan lukiessa oppilaille ja oppilaiden kuunnella tai opettajan ja oppilaiden vuorolukuna. Lukemistilanteet saattoivat sisältää myös lyhyttä keskustelua tekstistä. Eräs vuorolukutilanne eteni seuraavalla tavalla:

*Oppilaat seuraavat kirjoistaan opettajan lukemaa tekstiä ja toistavat yhden sanan siitä kohdasta, johon opettaja lopettaa lukemisen. Oppilaiden tulee sanoa sana yhteen ääneen. Oppilaiden täytyy kuunnella tarkasti. Opettaja kysyy, mikä on tekstin sana kuunsilta. Opettaja piirtää havainnollistamiseksi kuunsillan taululle ja kertoo, miten kuunsilta syntyy. (hav1)*

Oppitunneilla esiintyi myös eläytymisharjoituksia. Harjoitusten avulla opeteltiin vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista, ilmaisua, äänenkäyttöä ja käyttäytymistä. Eräällä uskonnon oppitunnilla käsiteltiin toisen kohtaamista ja toteutettiin siihen liittyvä vuorovaikutusharjoitus:



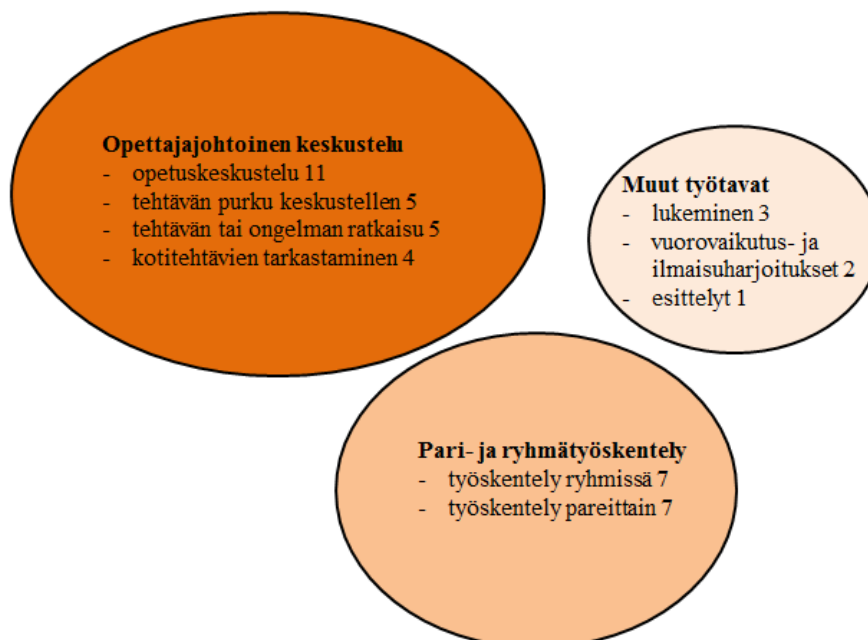
*Opettaja herättelee oppilaita asiasta: ”miten tehdään kun annetaan jotakin tai otetaan jotakin, miten toimitaan kun saa jotakin?” Opettaja antaa luvan viedä kortti saajalle. Oppilaat lähtevät liikkeelle luokassa vieden kortteja. Opettaja kehottaa lukemaan kortin, jonka on saanut. Oppilaat juttelevat ja katselevat ympärilleen, mitä luokassa tapahtuu. (hav1)*

Toisessa havainnointiluokassa tehtiin myös joitakin ilmaisuharjoituksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin aikana. Harjoituksissa harjoiteltiin ilmaisua ja äänenkäyttöä sekä seuraamista ja kuuntelemista yhteisesti koko luokan kesken ja pareittain. Eräs ilmaisuharjoitus sujui näin:

*Ilmaisuharjoitus, jossa täytyy antaa parille näkymätön esine. Toinen arvaa esineen. Parille tulee sanoa kiitos ja esineen nimi. Opettaja neuvoa yhtä ryhmää sekä antaa yhteisiä ohjeita taustalla voimakkaammalla äänellä. (hav2)*

Lisäksi yhtenä opetussisältönä havainnoinnin aikana oli esiintyminen, kun uskonnon oppitunnilla ryhmissä tehtyjä postereita esiteltiin koko luokalle. Tilanteessa opettaja johdatteli tilannetta eteenpäin apukysymysten avulla ja auttoi esityksen eteenpäin viemisessä. ”Oppilaat kertovat opettajan kehotuksesta omin sanoin kuvastaan. Opettaja johdattelee ryhmän työhön liittyvillä kysymyksillä ja oppilaat vastaavat lyhyesti.” (hav2).

Havainnointiaineiston analyysin yhteydessä teemat tyyppineen jäsennettiin määrällisiksi kuvioiksi ja taulukoiksi. Seuraavaksi opetuksen aikana esiintyneet, puheviestintää harjoittaneet työtavat esitetään määrällisen kuvion muodossa (kuvio4).



**KUVIO 4.** Havainnoinnin aikana esiintyneet puheviestintäopetuksen työtavat.

## 5.2 Tilanteet

Havainnointiaineistossa esiintyi runsaasti opetustilanteita, joissa käytettiin ja harjoiteltiin puheviestintää, mutta ne eivät kuitenkaan toimineet suunniteltuina opetussisältöinä oppitunnilla. Tällaisille tilanteille oli tyypillistä, että ne syntyivät suunnittelematta ja vapaasti jossakin vaiheessa oppitun-  
tia. Tilanteet esiintyivät usein vapaasti varsinaisten opetussisältöjen yhteydessä. Tilanteet on jä-  
sennetty myös kuvion muotoon.

Erityisen paljon oppitunneilla esiintyi tilanteita, joissa oppilaat esittivät omatoimisesti kysy-  
myksiä opettajalle tai kertoivat jotakin. Erityisesti kysymystilanteita esiintyi runsaasti. Joidenkin  
tilanteiden kohdalla opettaja vastasi oppilaalle jotakin, mutta esiintyi myös tilanteita, joissa opetta-  
ja jätti vastaamatta oppilaan kysymykseen. Kysymykset saattoivat liittyä oppitunnilla käsiteltävään  
aiheeseen tai oppitunnin ulkopuoliseen asiaan. Lisäksi oppilaat pyysivät opettajalta apua tehtävis-  
sä. Esimerkiksi matematiikan oppitunnilla oppilas esitti opettajalle kysymyksen vapaasti ja viit-  
taamatta, johon opettaja vastasi: ”Oppilas kysyi laskutavasta omatoimisesti: ’minkä takia tehdään  
(-)?’ Opettaja kertoo taululla.” (hav2). Seuraavassa tilanteessa esiintyy kysymyksiä oppilailta opet-  
tajalle korttien teon yhteydessä, joista opettaja ei vastaa kaikkiin:

*Oppilas kysyy opettajalta kesken työskentelyn: ”missä olit viime viikolla, kun olit  
poissa?” Opettaja vastasi lyhyesti. Toinen oppilas heittää kysymyksen luokan pe-  
rältä: ”annetaanko me nämä kortit nyt sille, jolle halutaan?” Opettaja ei vastaa.  
Kolmas oppilas käy näyttämässä korttia opettajan luona, opettaja sanoo kuulu-  
vasti: ”joo pidä se siellä, se annetaan kohta parille. (hav1)*

Lisäksi oppitunneilla esiintyi tilanteita, joissa oppilas halusi kertoa opettajalle jotakin omatoimises-  
ti. Opettajalle kerrottiin usein oppituntiin liittyvistä asioista tai esimerkiksi läksyn unohtamisesta.  
Usein oppilas hakeutui kertomaan asiansa opettajan luokse, esimerkiksi seuraavassa tilanteessa:  
”Oppilas kävelee opettajan luokse luokan eteen ja kertoo läksyyn liittyen, mitä hänelle on käynyt.  
Opettaja kuuntelee.” (hav2).

Kun keskustelua esiintyi opettajajohtoisesti työtapojen muodossa, tapahtui sitä myös vapaina  
tilanteina oppituntien aikana. Opettajan ja oppilaiden välinen keskustelu syntyi liittyen tehtävänan-  
toon, mutta myös muihin tilanteeseen ja koulupäivään liittyviin asioihin. Eräällä ympäristö- ja  
luonnontiedon oppitunnilla vapaata keskustelua syntyi kesken yhteisen tehtävien tarkistamisen  
oppilaan aloitteesta: ”Oppilas kiinnittää huomion käsitteeseen: ’eihän perhoset ole villieläimiä’.  
Opettaja vastaa: ’hyvä huomio’ ja kertoo aiheesta lisää. Tästä keskustellaan hetki.” (hav2).

Keskustelua esiintyi vapaasti tai suunnittelematta varsinaisten työtapojen yhteydessä sellai-  
sissa tilanteissa, joissa opettaja kehotti puhumaan hetken parin kanssa aiheesta. Lisäksi lyhyttä,

vapaampaa keskustelua esiintyi, kun selvitettiin yhteisesti jonkin käsitteen merkitystä muun opetuksen aikana. Esimerkiksi seuraavassa tilanteessa on työtapana käytössä opetuskeskustelu, jonka aikana opettaja kehottaa oppilaita selvittämään pareittain keskustellen käsitteen merkitystä. Tämän jälkeen käsitteen merkitys selvitetään yhteisesti, ja opetuskeskustelu jatkuu:

*Tulee esiin käsite ”kevyt liikenne”. Opettaja kehottaa puhumaan parin kanssa, mitä käsite tarkoittaa. Opettaja aloittaa hetken päästä yhteisesti kysymällä, mitä käsite tarkoittaa. Opetuskeskustelu jatkuu. (hav1)*

Puheviestintää harjoiteltiin vapaissa tilanteissa myös tervehtimällä. Tervehtiminen oli säännöllistä ja tapahtui usein aamuisin ensimmäisen oppitunnin yhteydessä. Tervehtiminen liittyi vahvasti rutiineihin ja toimi merkinä koulupäivän ja opetustilanteen aloittamisesta, esimerkiksi: ”Opettaja saapuu luokkaan: ’aloitetaanpas päivä’. Opettaja sanoo ja oppilaat vastaavat hyvää huomenta.” (hav2). Tervehtiminen oli jokaisella kerralla tavoitteellista toimintaa, sillä opettaja puuttui tilanteeseen, jos oppilaat eivät esimerkiksi vastanneet tervehtimällä takaisin: ”Opettaja toistaa: ’Huomasitko mitä sanoin? Hyvää huomenta.’” (hav1).

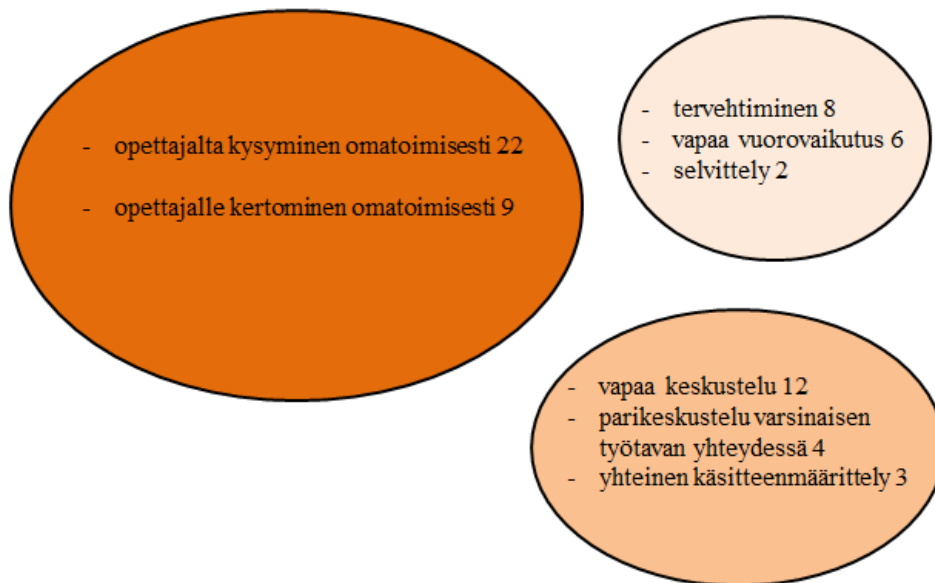
Lisäksi opettajan ja oppilaiden välistä puheviestintää esiintyi jonkin verran myös vapaamman vuorovaikutuksen muodossa muun oppitunnin aikana. Tämä tapahtui usein, kun oppilaat työskentelivät paikoillaan, ja opettaja kiersi luokassa seuraten oppilaiden etenemistä. Havainnoituissa tilanteissa usein opettaja aloitti puhumisen oppilaalle kommentoiden oppilaan etenemistä. Enimmäkseen kommentit olivat ohjeita, pyyntöjä tai kehuja. Esimerkiksi seuraava tilanne kertoo vapaammasta vuorovaikutuksesta oppitunnin aikana:

*Opettaja jatkaa kiertelyä luokassa ja neuvoa oppilaita rauhallisella äänellä. Kehuu oppilasta rauhalliseen ääneen: ”hienoa, hyvä”. Toinen oppilas kysyy opettajalta laskusta. Opettaja juttelee laskusta oppilaan kanssa. Kysyy myös ohimennen toiselta oppilaalta ”Sujuuko? Sujuu, hienosti.” (hav2)*

Lisäksi koulupäivien aikana esiintyi muutama selvittelytilanne, jossa puheviestintää tarvittiin ja samalla myös harjoiteltiin. Näissä tilanteissa oppilaat kertoivat välillään sattuneista asioista opettajalle, ja opettaja kommentoi tähän jotakin tilanteen vaatimalla tavalla. Havainnoinnin aikana esiintyneet selvittelytilanteet olivat lyhyitä ja ohimeneviä. Ne esiintyivät oppituntien alussa välitunnin tai ruokailutilanteen jälkeen. Seuraava tilanne on esimerkki selvittelytilanteesta:

*Eräs oppilas kertoo opettajalle, mitä ruokailusta tullessa on tapahtunut. Toinen oppilas kertoo opettajalle myös näkemyksensä tilanteesta. Opettaja puhuu oppilaille, että näin ei saa tehdä. Tilanne päättyy. (hav2)*

Myös havainnoinnin aikana esiintyneet tilanteet, jotka harjoittivat puheviestintää, on jäsennetty määrällisen kuvion muotoon. Se esitetään seuraavaksi (kuvio 5).



**KUVIO 5.** Havainnoinnin aikana esiintyneet, puheviestintää harjoittaneet tilanteet.

### 5.3 Harjoiteltavat taidot

Tässä kappaleessa esitellään niitä puheviestinnän taitoja, joita luokkahuoneessa havainnoinnin perusteella harjoiteltiin. Tässä esiteltävät taidot ovat sellaisia, jotka ovat havainnointiaineistosta selvimmin ja näkyvimmin löydettävissä ja joita tarkoituksenmukaisesti harjoiteltiin tilanteessa. Enemmänkin taitoja varmasti siis harjoiteltiin, mutta kaikki taidot eivät välttämättä esiintyneet suorasti havainnointiaineistossa. Lopuksi havainnoidut taidot esitetään taulukon avulla.

Eniten yksittäisistä taidoista oppitunneilla harjoiteltiin kuuntelemisen taitoa. Se oli näkyvä osa-alue, johon luokkahuoneopetuksessa kiinnitettiin huomiota ja jota oppilailta vaadittiin. Kuuntelutaitoon kiinnitettiin huomiota luokan yhteisissä ja ryhmissä käytävissä keskustelutilanteissa sekä tehtävien yhteisessä ratkaisemisessa. Lisäksi kuuntelemista tarvittiin ja siihen kiinnitettiin huomiota ohjeiden antamisen yhteydessä, esimerkiksi seuraavassa tilanteessa: ”Opettaja aloittaa kertomaan ohjeita, mutta keskeyttää ja muistuttaa, että oppilaiden täytyy kuunnella, ’kaikki kuuntelee ohjeet.’” (hav1). Kuuntelutaito oli tärkeä myös vuorovaikutusharjoituksissa, joita luokissa tehtiin.

Luokkahuoneessa esiintyi runsaasti myös tilanteita, joissa vaadittiin ja harjoiteltiin kertomiseen ja keskustelemiseen tarvittavia taitoja eli kykyä ilmaista oma asiansa selkeästi. Kertomista ja keskustelemista harjoiteltiin eniten luokan yhteisissä, opettajajohtoisissa keskusteluissa. Lisäksi

luokissa esiintyi useita ryhmä- ja pienryhmätilanteita, joissa taitoja tarvittiin ja samalla harjoiteltiin. Kertomista ja keskustelutaitoja harjoiteltiin myös, kun luokassa ratkaistiin tai tarkastettiin tehtäviä. Seuraava tilanne on esimerkki keskustelun ja kertomisen taitojen harjoittelemisesta oppitunnilta:

*Opettaja piirtää taululle kuvan risteyksestä. Pyytää oppilasta tulemaan taulun luo selittämään, miten risteyksessä toimitaan. Oppilas kertoo. Opettaja johdattaa kuvan ja auttaa keskustelussa. Käydään vielä muutaman liikennemerkkin tarkoitus läpi. Oppilaat viittaavat ja opettaja pyytää vastaamaan. (hav1)*

Luokissa kiinnitettiin huomiota yleiseen käyttäytymiseen, johon liittyi runsaasti myös yksittäisiä puheviestintätaitoja. Käyttäytymiseen liittyen annettiin palautetta ja sitä harjoiteltiin. Eniten käyttäytymiseen kiinnitettiin huomiota oppituntitilanteissa ja myös joissakin ilmaisuharjoituksissa sekä yhdessä keskustelutilanteessa. Käyttäytymisestä keskusteltiin ja sitä harjoiteltiin esimerkiksi seuraavassa tilanteessa:

*Opettaja alkaa puhumaan luokan rauhattomuudesta ja kyselee oppilailta syytä rauhattomuuteen. Hän puhuu käyttäytymisestä muilla tunneilla. Opettaja esittää, että käyttäytymisestä asetetaan loppuviikoksi seurantakaavio, jonka avulla käyttäytymistä seurataan. (hav1)*

Mielipiteen esittäminen harjoiteltavana yksittäisenä taitona tuli esille joissakin keskustelu- sekä tehtävän ratkaisemiseen liittyvissä tilanteissa. Lisäksi tällaisissa tilanteissa harjoiteltiin myös perustelemista. Mielipiteen esittäminen tuli esiin esimerkiksi seuraavassa tilanteessa: ”Oppilas vastaa opettajan kysymykseen ’en tiedä.’ Opettaja joutuu kysymään oppilaalta, mitä tarkoittaa vastauksella ja kertomaan, mitä mielipiteet ovat.” (hav1). Muutamissa tilanteissa oppilailla oli mahdollista myös harjoitella kysymistä ja sen avulla itsensä ilmaisemista puheviestinnän keinoin. Myös vuoron odottamista jouduttiin harjoittelemaan, joka oppitunneilla usein tarkoitti kykyä odottaa ja kysyä tai kertoa asiansa sopivassa tilanteessa. Vuoron odottamista harjoiteltiin esimerkiksi näin: ”Opettaja antaa ohjeen kirjoitustehtävästä. Pari oppilasta pohtii ajatuksiaan ääneen ja opettaja kehottaa ’odota.’ Tämä toistuu, opettaja sanoo: ’odota, sun ei tarvi nyt sanoo niitä ääneen.’” (hav2). Myös non-verbaalisen viestinnän kykyjä sekä ääni-ilmaisua harjoiteltiin. Tilaisuus näiden taitojen harjoittelemiselle oli erityisesti vuorovaikutus- ja ilmaisuharjoituksissa.

Havainnointiaineiston analysoimisen yhteydessä havainnoinnin aikana harjoitellut puheviestintätaidot jäsennettiin määrälliseksi taulukoksi (taulukko 1). Taulukon vasen pystysarake kertoo taidon, ja ylin vaakasarake selittää sitä työtapaa tai tilannetta, jossa taitoa harjoiteltiin.

**TAULUKKO 1.** Havainnoinnin aikana harjoiteltujen puheviestintätaitojen esiintyminen.

	Ohjeiden antaminen	Keskustelutilanteet	Vuorovaikutus-/ilmaisuharjoitukset	Tehtävän ratkaiseminen	Ruokailu- ja tunti-ilanteet	<b>Yhteensä</b>
Kuunteleminen/seuraaminen	7	12	3	10		<b>32</b>
Kertominen		10		11		<b>21</b>
Keskusteleminen		12		5		<b>17</b>
Käyttäytyminen		1	2		7	<b>10</b>
Mielipiteen esittäminen		6		3		<b>9</b>
Perusteleminen		3		4		<b>7</b>
Kysyminen		2		2	1	<b>5</b>
Sanaton viestintä			3			<b>3</b>
Vuoron odottaminen	1				1	<b>2</b>
Ääni-ilmaisu			1			<b>1</b>

## 5.4 Palaute

Havainnoinnin aikana puheviestintäopetusta voidaan nähdä toteutettaneen erilaisten palautekeinojen avulla. Tässä luvussa esitellään sellaisia palautetyyppejä, jotka kohdistuivat oppitunneilla jonkin puheviestintätaitoon ja joita esiintyi eniten. Lopuksi palautteet ja niiden kohdistuminen esitetään myös taulukon muodossa.

### 5.4.1 Palaute koskien kuuntelemista

Palautetta luokkahuoneessa annettiin eniten kuuntelemiseen liittyen. Opettajien esittämiä ohjeita ja huomautuksia sekä pyyntöjä ja kehotuksia kohdistettiin oppilaille kaikista palautetyypeistä eniten. Suurin osa tämältyyppisistä palautteista koski oppilaiden kuuntelutaitoa. Ohjeita, huomautuksia, pyyntöjä tai kehotuksia koskien kuuntelemista annettiin esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja oli puhumassa yksinään. Palaute saattoi olla pitkääkin, mutta ilmeni usein myös lyhyenä pyyntönä tai kehotuksena: ”nyt kuuntele!” (hav2). Opettaja antoi kohdennettua palautetta kuuntelemisesta huomautusten muodossa myös silloin, jos toisen oppilaan puheenvuoron päälle puhuttiin, esimerkiksi: ”Oppilas vastaa opettajan kysymykseen, mutta toinen oppilas alkaa puhua tämän päälle. Opettaja sanoo: ’hei shh shh, nyt on (oppilaan nimi) puheenvuoro.’” (hav2). Opettaja joutui useasti saamaan oppilaiden huomion itselleen ennen tehtävänantoa, esimerkiksi: ”Ohjetta ei kannata antaa, ennen kuin kaikki ovat valmiita kuuntelemaan.” (hav1).

Opettajat antoivat palautetta oppilaalle koskien kuuntelemista myös kysymysmuodossa. Myös tällaisia palautteita esiintyi runsaasti, ja suuri osa myös niistä koski kuuntelutaitoa. Tällaisissa tilanteissa palaute oli kysymyksiä, varmistuksia tai muistutuksia. Esimerkiksi seuraavassa tilanteessa opettaja antaa palautetta oppilaiden puheensorinasta kysymysmuotoisena: ”Oppilas yrittää vastata opettajan kysymykseen, mutta puheensorina taustalla ei lakkaa. Opettaja muistuttaa kaik-

kia: 'Kun yhdellä oppilaalla on puheenvuoro, niin mitä muut tekevät? Kuuntelevat.'" (hav1). Yhteiskeskustelujen aikana kuuntelutaitoon jouduttiin kiinnittämään erityistä huomiota useaan otteeseen: "Opettaja kysyy ryhmältä kerrallaan vastauksia. Muun luokan tehtävänä on kuunnella. Oppilaat eivät pysy hiljaa, ja opettaja kysyy luokalta: 'mikä erotti keskustelun ja puhumisen?'" (hav1). Opettaja joutui myös muistuttamaan oppilaita kuuntelemisesta sellaisissa tilanteissa, joissa selviää, ettei ohjetta ensimmäisellä kerralla ole kuultu: "Oppilas kysyy: 'mitä piti tehdä'. Opettaja vastaa 'mitähän minä sanoin?' ja kertoo tehtävän uudelleen." (hav2).

Opettajat muistuttivat oppilaita kuuntelemisesta myös nonverbaalisesti. Opettajilla oli käytössään joitakin eleitä ja merkkejä, joilla he pyysivät huomiota ja muistuttivat kuuntelemisesta: "Opettaja sanoo muutamien oppilaiden nimet ääneen ja näyttää kädellään elettä hiljenemisen merkiksi." (hav2). Opettaja saattoi myös keskeyttää puheensa ja antaa hiljaa olemalla merkin kuuntelemisesta luokalle: "Oppilaat keskustelevaltaustalla, kun opettaja yrittää kertoa aiheesta. Opettaja joutuu saamaan oppilaiden huomion olemalla hetken hiljaa. Puheensorina lakkaa ja kertominen jatkuu." (hav1).

Opettaja puuttui kuuntelemiseen myös puhuttelun ja muunlaisten toimenpiteiden avulla. Jos kuuntelemisessä oli puutteita, opettaja saattoi puhutella suoraan yksittäistä oppilasta, esimerkiksi: "(oppilaan nimi), et voi kuunnella, jos puhut itse koko ajan" (hav1). Joissakin tilanteissa, kun kuuntelemista tietyltä oppilaalta vaadittiin lisää, opettaja myös käänsi oppilaiden tuolia puhujan suuntaan.

#### 5.4.2 Palaute koskien puhumista

Puhumiseen liittyvää palautetta annettiin luokassa myös paljon. Eniten palautetta koskien puhumista annettiin ohjeina, huomautuksina, pyyntöinä ja kehotuksina sekä kysymysmuotoisina aivan kuten kuuntelutaitoonkin kohdistuvaa palautetta. Puhumiseen liittyvät huomautukset ja kysymykset koskivat usein oppilaan puhumista sopimattomassa tilanteessa. Ne liittyivät läheisesti siis myös kuuntelemisen taitoon. Usein ohjeita ja huomautuksia annettiin, kun oikeaa puheenvuoroa ei tunti-tilanteessa osattu odottaa, esimerkiksi: "Nyt sun ei tarvitse enää puhua. Vaan jos haluat puhua, niin nostat käden ylös." (hav1). Puhumista koskien annettiin palautetta myös kysymysmuodossa, esimerkiksi oppitunnin alussa: "'Opettaja seisoo, mitä tarkoittaa?' muistuttaa opettaja." (hav1). Tunnin alkuun tuli valmistautua lopettamalla puhuminen.

Lisäksi opettaja joutui puuttumaan puhumiseen suoran palautteen avulla, kuten kuuntelemisenkin kohdalla. Oppilaat kuitenkin ohjasivat myös toisiaan, mikäli ylimääräistä puhetta sopimattomassa tilanteessa kuului. Esimerkiksi eräässä tilanteessa opettaja oli jo kertonut toimintatavasta,

jossa vain yksi oppilas puhuu kerrallaan. Ylimääräistä puhetta kuitenkin syntyi luokkaan, ja opettajan lisäksi myös oppilaat puuttuivat tilanteeseen: ”Muut alkavat vähitellen puhelemaan, erityisesti ne, joita keskustelu ei sillä hetkellä koske. Yksi oppilaista kärkeekin ’shh!’ Lisäksi opettaja katsoo puhujia.” (hav1).

Palautetta puhumista koskien annettiin myös rohkaisemalla. Oppilaan puheäänen ollessa heikko, opettaja reagoi tähän rohkaisten puhuvaa oppilasta: ”Oppilas vastaa hiljaisella äänellä kysymykseen. Opettaja kehottaa vastaamaan kuuluvammalla äänellä kuiskaamalla ’mitä’ ja näyttämällä kädellään eleen.” (hav2).

#### 5.4.3 Palaute koskien kysymistä ja keskustelemista

Palautetta annettiin kuuntelemisen ja puhumisen lisäksi myös tilanteissa, joissa esiintyi kysymistä ja keskustelua. Myös näihin taitoihin annettiin palautetta ohjeen, huomautuksen, pyynnön tai kehoituksen muodossa. Ominaista kuitenkin oli, että opettaja omalla toiminnallaan viesti myös nonverbaalisin keinoin oppilaan kysymyksiin. Joitakin tilanteita esiintyi, joissa oppilas kysyi opettajalta asiaa, mutta opettaja jätti usein tarkoituksella vastaamatta kysymyksiin, jos se ei sopinut tilanteen kulkuun. Seuraavassa tilanteessa on opetuskäytänteenä sanelu, jonka aikana lisäkysymyksiä esitetään, mutta opettaja ei vastaa niihin, koska on aiemmin antanut tästä ohjeen:

*Sanelu alkaa. Opettaja sanoo ensimmäisen sanan, ja muistuttaa kovaan ääneen, ettei sanojen välissä saa puhua. Kuuluu kysymyksiä, kuten ’mikä se on?’ Opettaja ei kommentoi ja jatkaa sanelua. (hav1)*

Lisäksi annettiin positiivista palautetta koskien kysymistä ja keskustelua. Kun oppilas esitti kysymyksen rohkeasti ja tilanteeseen sopivasti, muisti opettaja mainita tästä: ”Hienosti kysyit.” (hav1). Lisäksi keskustelua harjoiteltaessa ja sen alkaessa sujua opettaja antoi tästä positiivisen palautteen: ”Nyt on hieno ääni.” (hav1).

#### 5.4.4 Palaute koskien käyttäytymistä

Palautetta annettiin luokassa myös koskien käyttäytymistä. Tilanteissa, joissa palautetta käyttäytymisestä annettiin, oli kysymys yleisen käytöksen lisäksi myös käyttäytymiseen liittyvistä puheviestintätaidoista ja niiden hallitsemisesta, kuten puhumisesta ja kuuntelemisesta. Palautetta koskien käyttäytymistä annettiin eniten puhuttelemalla oppilaita suoraan. Havainnoidessa esiintyi useita tilanteita, joissa opettaja puhutteli koko luokkaa, ja antoi pitkän, sanallisen palautteen luokan käyttäytymisestä. Suora palaute saattoi koskea myös vain yksittäistä oppilasta:



*Opettaja kehottaa kuuntelemaan. Hän kertoo, että kirjastokäynti seuraavalla viikolla on peruttu. Kertoo syyn (metelöinti ja sopimaton käytös luokassa edellisen käynnin jälkeen). Opettaja kysyy oppilailta, millaisia taitoja tarvitaan sopivaan käyttöön ja kehottaa jokaista miettimään. (hav2)*

Palautetta koskien käyttäytymistä annettiin muutamia myös ohjeina ja kehotuksina sekä kysymyksinä. Lisäksi käyttäytymiseen vaikutettiin itsearvioimalla sekä erillisillä toimenpiteillä. Eräässä tilanteessa opettaja kysyi oppilailta luokan käyttäytymisestä ruokailutilanteesta, ja oppilaat arvioivat omaa käyttäytymistään: ”Näyttäkääpä peukalolla, miten meni ruokailu.” (hav1). Käyttäytymisestä tunnilla muistutettiin suoralla, koko luokkaa koskevalla palautteella, kun yhteistyö ryhmissä ei onnistunut:

*Opettaja keskeyttää kovaan ääneen: ’nyt näyttää siltä, ettei tämä ryhmä kykene tällaiseen keskusteluun. Meidän täytyy nyt mennä siihen, että jokainen työskentelee yksin. Ota tavarasasi ja mene omalle paikalle.’ (hav1)*

Aineiston analyysin yhteydessä myös palaute jäsennettiin määrälliseksi taulukoksi. Seuraavaksi havainnoinnin aikana annettu palaute kuvataan vielä taulukon muodossa (taulukko 2). Vasen pystysarake kertoo annetun palautteen tyypin, ja ylhäällä olevassa vaakasarakkeessa kuvataan se puheviestintätaito, jota koskien palautetta annettiin.

**TAULUKKO 2.** Havainnoinnin aikana annettu palaute puheviestintätaidoista.

	Puhuminen	Kuunteleminen	Kysyminen	Keskusteleminen	Käyttäytyminen	<b>Yhteensä</b>
Ohje, huomautus, pyyntö, kehoitus	11	17	2	3	2	<b>35</b>
Kysymys, varmistus, muistutus	10	17		1	4	<b>32</b>
Puhuttelu, suora palaute	2	2		1	11	<b>16</b>
Huomion pyytäminen eleellä		6				<b>6</b>
Vastaamatta jättäminen			4			<b>4</b>
Vertaispalaute	3					<b>3</b>
Itsearviointi					3	<b>3</b>
Rohkaiseminen	2					<b>2</b>
Toimenpiteet		2				<b>2</b>
Kehuminen			1	1		<b>2</b>

## 5.5 Koonti havainnointiaineiston tuloksista

Havainnointiaineiston avulla alakoulun puheviestintäopetuksesta erottui neljä kokonaisuutta. Luokkahuoneessa havainnoinnin perusteella oli mahdollista kuvata työtapoja, joissa puheviestintää harjoiteltiin. Lisäksi havainnointiaineisto toi selkeästi esille, että puheviestintäopetuksessa esiintyy runsaasti myös vapaampia tilanteita, jotka myös sisältävät puheviestintää sekä sen opettamista ja oppimista. Havainnoinnin avulla on pyritty myös luomaan koonti puheviestintätaidoista, joita ala-

koulussa voidaan nähdä harjoiteltavan. Lisäksi havainnointiaineisto toi selkeästi esille, että luokkahuoneessa annetaan ja vastaanotetaan runsaasti palautetta koskien puheviestintätaitoja.

Tässä luvussa on pyritty kuvaamaan sitä puheviestintäopetusta, joka havainnoinnin aikana on luokkahuoneessa voitu erottaa. Seuraavaksi havainnointiaineiston merkittävin anti kuvataan vielä kuvion muodossa (kuvio 6).



**KUVIO 6.** Alakoulun puheviestintäopetus luokkahuonehavainnoinnin mukaan.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, millaisena alakoulun puheviestintäopetus näyttäytyy luokanopettajien puheessa ja arkipäivän luokkahuoneopetuksessa. Tarkoituksena oli myös tutkia, miten luokanopettajat käsittävät alakoulun puheviestintäopetuksen, ja millaista opetus on luokkahuoneessa. Lisäksi haluttiin selvittää, millä tavalla luokanopettajien käsitykset puheviestintäopetuksesta näkyvät arkipäivän luokkahuoneopetuksessa. Seuraavaksi pohditaan, millaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin on saatu sekä vertaillaan molempien aineistotyyppien tuloksia keskenään. Tuloksia tarkastellaan myös taustakirjallisuuden avulla.

Luokanopettajien kuvailemat käsitteet kuvasivat sitä tapaa, miten he puheviestinnän käsittävät, ja millaista puheviestintäopetusta he toteuttavat käsitystensä pohjalta. Luokanopettajat pitivät tärkeänä puheviestinnässä käsitteen moniulotteisuutta. Tärkeimpinä mainittiin puhumisen ja kuuntelemisen käsitteet. Lisäksi vuorovaikutus liittyi olennaisena osana puheviestintään ja sen moniulotteisuuteen: ”vuorovaikutusta ilman muuta, ja kahteen suuntaan vähintään, että ei ainoastaan yhteen suuntaan.” (h4). Puheviestintä nähtiin myös osana laajempaa viestinnän kenttää.

Kun luokanopettajien kuvailemia käsitteitä verrataan esimerkiksi Backlundin (1985) taitojaotteluun, mainitaan siinäkin samoja käsitteitä. Samankaltainen, moniulotteinen jako puheviestinnästä erilaisiin osa-alueisiin on myös nähtävissä. Backlund (mt.) erottaa puheviestintätaidoissa neljä ulottuvuutta, joista ensimmäinen koskee subjektiivista viestintää verbaalilla ja nonverbaalilla tasolla. Toinen osa puheviestintätaidoista on funktionaalisia taitoja, jotka voidaan ymmärtää kielen käyttötaitoiksi oikealla tavalla asianmukaisissa tilanteissa sekä taidoiksi soveltaa puhetta (mt.). Opettajat mielsivätkin puheviestinnän tilannesidonnaiseksi toiminnaksi sekä näkivät sen osaksi myös äänenkäytön. Kolmantena taitotasona Backlund (mt.) mainitsee vuorovaikutuksen taidot sekä taidon rakentaa viestejä. Neljäntenä taitotasona Backlundin jaottelussa mainitaan vastaanoton ja arvioinnin taidot puhetilanteessa, jotka sisältävät esimerkiksi kuuntelemisen taidon (mt.).

Luokanopettajien esille tuomat ajatukset puheviestinnästä osana laajempaa viestinnän käsitettä yhdistyvät esimerkiksi kotimaisiin tutkimuksiin viestintäkasvatuksesta (ks. esim. Härkönen 1994, Kotilainen 2000). Esimerkiksi Kotilaisen (mt.) tutkimuksessa ilmaisutaito mainitaan alakoulun luokanopettajien mielestä tärkeimpänä osa-alueena, vaikka kyseessä ollut tutkimus koskikin pääosin mediakasvatusta. Tuloksen voidaan nähdä osoittavan puhe- ja ilmaisutaitojen merkittä-

vyyden mediataitojen rinnalla ja olevan merkittävänä osana alakoululaisen viestintätaitoja. Viestintätaidot nähdään myös oleellisina muun tiedon saavuttamiseksi ja edellytykseksi toimia ihmisten välisessä, kielellisessä kontekstissa (Sprague 1999, 19).

Puheviestinnän opetuksen yksi ominaispiirre teemahaastatteluiden mukaan on aihepiirin laaja-alaisuus koulussa. Puheviestinnän opetus ei ole opettajien mukaan vain äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue, eikä se esiinny vain valikoiduilla oppitunneilla tai erillisissä tilanteissa. Puheviestintä näyttäytyy osana muuta toimintaa koulussa, ja sellaisena sitä itsessään myös opetellaan. Havainnointiaineiston tulokset liittyvät samaan teemaan, koska ne myös osoittavat, ettei puheviestintäopetusta tapahdu erillisissä oppitilanteissa tai vain tietyissä oppiaineissa. Havainnoinnin aikana puheviestintäopetusta tapahtui tutkijan analyysin mukaan niin äidinkielen, matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon kuin uskonnonkin oppitunneilla. Lisäksi puheviestintäopetus oli haastattelu- ja havainnointiaineiston mukaan laaja-alaista myös niin, että sitä esiintyi erikseen suunniteltujen tilanteiden lisäksi myös vapaissa, suunnittelemattomissa tilanteissa.

Edellä kuvattu puheviestinnän aihealueen monimuotoisuus ja opetusalueen laaja-alaisuus myös saattavat vaikuttaa siihen, että toinen puheviestintäopetuksen ominaispiirre luokanopettajien mielestä olikin rajaamisen ja määrittelyn haastavuus. Opettajien mielestä oli haasteellista erottaa sitä, missä määrin puheviestintäopetus on itse opetusta ja missä määrin muuta toimintaa, esimerkiksi käyttäytymistä. Aiheen rajaamisen haasteellisuuteen vaikuttivat opettajien mielestä kuitenkin selvästi myös opetussuunnitelman riittämättömät linjaukset puheviestinnästä opetuksen osana. Myös opetusmateriaalissa nähtiin puutteita ainakin selkeän linjan löytämiseen opetukselle oppikirjojen avulla. Eräs opettaja kuvasi ”selkeän porrastuksen” (h3) puuttumisen vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Konkreettisia ja kerroksittain kasvavia tavoitteita vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista onkin haasteellista löytää. Puheviestintään tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla 3.-5. vuosiluokkien osalta kuvataan muun muassa ilmauksella ”oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 49). Opettajien voidaan nähdä kaipaavan konkreettisempia täydennyksiä juuri tämän tyyppisiin ohjeisiin.

Myös havainnointiaineiston tulokset osoittavat, että puheviestintätoimintaa ja sen oppimista tapahtuu monenlaisten työtapojen ja erilaisten tilanteiden muodossa. Näissä toimimalla puheviestintätaidot karttuvat ja palautetta koskien taitoja annetaan, mutta se, kuinka tavoitteellista ja portaittaista tämä toiminta on, jää avoimeksi. Havainnointiaineisto tukeekin luokanopettajien käsitystä puheviestintäopetuksesta laaja-alaisena, mutta vaikeasti määriteltävänä ja rajattavana aihepiirinä.

Aiheen laaja-alaisuus ja määrittelyn haastavuus vaikuttavat varmasti myös siihen, että puheviestintäopetuksen toteutumisessa luokanopettajan roolilla on merkitystä, kuten teemahaastattelun

tulokset osoittavat. Luokanopettajan asenne vaikuttaa puheviestintäopetuksen luonteeseen – toteutuuko opetusta luokassa vai kierretäänkö opetus kokonaan. Lisäksi ymmärrys puheviestintäopetuksen sisältymisestä opetustoimintaan on luokanopettajien mukaan tärkeää. Opettajan asenne vaikuttaa myös opetuksen ilmapiiriin, jolla on merkitystä erityisesti puheviestintäopetuksessa. Esimerkiksi Laine (2010) kirjoittaa, että luokkahuoneen sosiaalisen tilan yksi osa, kommunikatiivinen tila, vaikuttaa oppitunnin mielekkyyteen, ja tässä tärkeänä tehtävänä on opettajan taito saada luokkaan toimiva kommunikaatio. Tiedostamisessa myös opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli. Opetussuunnitelma auttaa joko tiedostamaan tai olemaan tiedostamatta puheviestinnän osuutta opetuksessa.

Luokanopettajat kuvasivat haastatteluissa harjoittelemisen ja tavoitteellisuuden merkitystä puheviestintäopetuksessa. Harjoittelemisen tuli olla toistuvaa ja säännöllistä. Joskus harjoittelemisen alkaa konkreettisesta tarpeesta, johon puheviestintää harjoitellaan. Havainnointiaineistossa esiintyi myös opetustilanne, jossa toisen työtavan, ryhmätyöskentelyn, sisällä alettiin harjoitella ryhmässä keskustelua, kun alkuperäinen työtapaa ei toiminut. Tähän ohjasi juuri tuntitilanteessa esiintynyt tarve harjoitteluun.

Harjoittelemisen tuli opettajien mukaan pohjautua tavoitteellisuuteen. Toisaalta tavoitteiden puuttumista puheviestinnän opetuksesta pidettiin myös tavanomaisena. Puheviestintäopetuksen tavoitteellisuutta pidetään tärkeänä myös kirjallisuudessa. Tavoitteiden asettamisen merkitystä korostetaan (ks. esim. Sallinen 1994, Valo 1994), mutta samalla myös kirjoitetaan ongelmista, kuten tavoitteellisuuden puuttumisesta opetuksesta kokonaan (Seppälä 2006). Aiheen laaja-alaisuus, määrittelyn haastavuus ja tavoitteellisuuden merkitys, mutta toisaalta puuttuminen voivat johtua opetussuunnitelman ohjeiden ja niiden puuttumisen lisäksi myös Seppälän (2006) mukaan puheviestinnän haastavasta asemasta opetuksessa. Puheviestintä ei ole oma oppiaineensa, vaan oppiaineen yksi osa-alue. Kun tavoitemalli puuttuu opetuksesta, toistuvat sisällöt Seppälän (2006) mukaan luokka-asteittain samanlaisina. Tähän viittaavat niin teemahaastattelun tulokset kuin myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet. Ehkäpä myös tavoitteellisuuden puuttumisen vuoksi luokanopettajat pitivätkin juuri tavoitteellisuuden kuulumista puheviestintäopetukseen tärkeänä.

Luokanopettajat kuitenkin pitivät puheviestintää merkityksellisenä ja tarpeellisenä opetuksen osa-alueena. Tuloksista käykin ilmi, että puheviestintää toteutettaisiin varmasti koulussa enemmänkin, jos siihen vain saataisiin tarpeeksi ohjeita ja keinoja. Toisaalta opettajat ilmaisivat haluavansa toteuttaa puheviestintää niin paljon, kuin se nykyisissä olosuhteissa on mahdollista. Haastatteluissa ilmaistiinkin toiveita ja toisaalta jo nähtävissä olevia viitteitä puheviestintäopetuksesta uudistuvaa opetussuunnitelmaa kohtaan. Opettajat kaipasivat lisää ohjeita puheviestintäopetuksen toteutukseen. Toisaalta opettajat kytkivät puheviestinnän tulevan, vuoden 2014 opetussuunnitel-

man perusteiden kielitietoisien opetuksen ja monilukutaidon käsitteisiin. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puheviestinnällisiä ja vuorovaikutuksellisia taitoja mainitaan runsaammin kuin vuoden 2004 perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opettajien mainitsema kielitietoisuus ja monilukutaito tukevat puheviestintätaitoja, mutta lisäksi puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot mainitaan muissakin aihekokonaisuuksissa sekä lisäksi muiden oppiaineidenkin kohdalla. Puheviestinnällisten taitojen aseman voidaan nähdä tulevassa opetussuunnitelmassa nousseen, mutta toisaalta myös ohjeistusten voidaan nähdä sen lisäksi vahvistuneen jonkin verran. (Perusopetuksen - - 2014.)

Puheviestintäopetuksella oli haastateltujen opettajien mukaan oleellinen kasvatuksellinen tehtävä. Puheviestintäopetuksen avulla oppilaille opetetaan käyttäytymistä, mutta myös sosiaalista kanssakäymistä toistensa kanssa. Puheviestintäopetus liittyykin opettajien mukaan vahvasti vuorovaikutukseen, jota harjoitellaan opettajien mukaan runsaasti koulussa. Tällä on vaikutusta sosiaaliin suhteisiin ja luokan yhteishenkeen.

Myös havainnointiaineiston tulokset osoittavat tämän piirteen puheviestintäopetuksen tehtävänä. Havainnoinnin aikana luokahuoneessa työtapoina oli runsaasti keskustelua jossakin muodossa sisältäviä tilanteita. Keskustelua esiintyi yhteisesti opettajajohtoisena tai pareina sekä ryhmässä toteutettuna. Luokissa toteutettiin myös paljon ryhmätyöskentelyä, jossa puheviestintää ja vuorovaikutusta harjoiteltiin. Kasvatuksellisuus näkyi myös vapaissa tilanteissa, joissa ilmeni selvittelyä oppilaiden kesken opettajan avulla. Puheviestintäopetuksen kasvatuksellinen luonne ilmenee myös palautteesta, jota luokassa annettiin runsaasti koskien käyttäytymistä. Usein käyttäytymiseen liittyi myös jokin puheviestinnällinen taito. Palautetta käyttäytymisestä annettiin luokassa työskentelytilanteissa sekä myös koskien ruokailu- tai välituntikäyttäytymistä.

Myös kirjallisuudessa yhteys vuorovaikutuksen kautta kasvatuksellisuuteen puheviestintäopetuksessa on huomattu. Esimerkiksi Nyfors (1994) kirjoittaa opetuksen perustuvan koulussa vuorovaikutukseen. Myös Meriruohon (2012) sekä Seppisen (2010) tutkimukset osoittavat, että etenkin pysyvät keskustelupiirit ja pienryhmät edistävät ilmapiiriä ja vuorovaikutusta luokahuoneessa. Voi siis olettaa olevan myös tärkeää, että vuorovaikutuksen toimivuuteen ja sosiaaliseen toimintaan kiinnitetään luokahuoneessa huomiota tarkoituksellisesti. Kasvattaminen puheviestintäopetuksen kautta on tärkeää myös siksi, että puheviestintätaitojen oikeanlaisella käytöllä luokahuoneessa on vaikutusta myös oppitunnin mielekkyyteen. Luokahuoneen kommunikatiivisen tilan luomisesta vastavuoroisesti sekä sen vaikutuksesta oppitunnin mielekkyyteen kirjoittaa esimerkiksi Laine (2001). Myös Järvelän (2002) tutkimus osoittaa, että onnistuneet viestintätilanteet liittyvät oppilaiden mielestä kuunteluun, työrauhaan ja hiljaisuuteen sekä ryhmä- ja parityöhön. Vastaavasti epäonnistunut viestintätilanne oli oppilaiden mielestä silloin, kun se liittyi rauhatto-

muuteen (mt.). Toisaalta Tolonen (2001) kirjoittaa, että ääni elementtinä liittyy käsitykseen ihanneoppilaasta, joka on sopivalla tavalla puhelias.

Arjen taitojen ja yhteiskuntataitojen opettaminen nähtiin haastatteluaineistossa myös puheviestintäopetuksen tehtäviksi. Puheviestintäopetuksen tärkeäksi tehtäväksi nähtiin oppilaiden valmistaminen elämässä ja arjessa tarvittaviin tilanteisiin sopivilla taidoilla. Lisäksi tärkeänä pidettiin puheviestintätaitojen merkitystä yhteiskunnallisesti. Sen lisäksi, että puheviestintätaitoja tarvitaan arjessa, on niillä opettajien mukaan merkitystä myös muissa yhteiskunnallisissa tilanteissa ja esimerkiksi eri ammateissa toimimiselle. Näihin taitojen valmistamisen tulisi opettajien mukaan tapahtua jo alakoulussa. Koulun tehtävänä puheviestintätaitoja opettaessa voisikin nähdä olevan eräänlaisten yleispätevien mallien opettaminen ja harjoittelu riippumatta oppilaan saamista kotivalmiuksista. Havainnointiaineiston perusteella puheviestintäopetus jakautui työtapoihin ja vapaisiin tilanteisiin luokkahuoneessa. Työtavat sisälsivät suunniteltuja opetustapoja ja liittyivät tuntitilanteeseen. Vapaat tilanteet harjoittivat puheviestintää ja vuorovaikutusta suunniteltujen työtapojen ulkopuolella, mutta esiintyivät kuitenkin myös luokkahuoneessa. Vaikka luokkahuoneessa harjoiteltavia puheviestintätaitoja tarvitaankin osin myös muualla oppilaan arjessa, voi kuitenkin todeta, että puheviestintäopetus on sidoksissa voimakkaasti koulukontekstiin. Voisikin olla ole-naista pohtia, minkä verran koulukontekstissa harjoiteltavia taitoja oppilas tarvitsee arjessaan ja yhteiskunnassa kansalaisena toimiessaan.

Puheviestinnällisten taitojen merkitys arjessa ja yhteiskunnassa on huomioitu myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Laaja-alaisessa osaamisen osana nähdään monia puheviestinnällisiä taitoja. Työelämätaidot ja yrittäjyys -kokonaisuudessa useita puheviestinnän ja vuorovaikutuksen taitoja on otettu esiin. (Peruskoulun - - 2014.) Myös Sprague (1999) on huomionut työelämätaidot viestintätaitojen osana. Lisäksi ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot nähdään tärkeiksi myös kulttuurisen osaamisen osaamiskokonaisuudessa (Peruskoulun - - 2014). Myös Härkönen (1994) ja Sprague (1999) näkevät viestintäkasvatuksen tehtäväksi kulttuurisen vuorovaikutuksen opettamisen. Nyforskin (1995) näkee puheviestintäopetuksen tehtävänä yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavien taitojen harjoittamisen. Yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan erityisiä, institutionaalisen vuorovaikutuksen taitoja, joita voidaan harjoitella jo alakoulusta lähtien (Kajanne 2000).

Teemahaastattelun tuloksissa esiin tullut puheviestintäopetuksen tehtävä itsetunnon tukemisesta liittyy osaltaan myös edellä mainittuihin tehtäviin kasvattamisesta sekä yhteiskunta- ja arjen taitojen opettamisesta. Tarvittavien puheviestintätaitojen hallitsemisessa ja käyttämisessä yhtenä osatekijänä voidaan nähdä olevan myös hyvä itsetunto. Se voi toimia myös lähtökohtana viestintätaitojen harjoittelulle. Esimerkiksi Schmuck ja Schmuck (2002) pitävät luokkahuoneviestinnän

lähtökohtana empatiaa, joka taas lisää itsetuntoa ja tätä kautta myös yleistä, hyvää ilmapiiriä luokassa. Myös Lehtonen (1994) mainitsee empatian käsitteen kommunikaatiotilanteissa tarvittavana ominaisuutena. Lisäksi Backlundin (1985) taitojaattelussa on nähtävissä useita taitoja, joissa tarvitaan myös taitoa asettua toisen asemaan, esimerkiksi vastaanotto- ja arviointitaidot.

Teemahaastatteluiden ja havainnointiaineiston tuloksissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä koulun opetuskäytänteitä. Opettajien haastatteluista oli erotettavissa jako suunniteltujen ja suunnittelemattomien käytänteiden välillä. Havainnoitaessa opetuskäytänteet jakautuivat myös oppitunnille suunniteltujen työtapojen sekä vapaampien tilanteiden välille. Yleisesti ottaen havainnoitaessa esiintyneet opetuskäytänteet vastasivat samoja käytänteitä, joita luokanopettajat kertoivat puheviestintäopetuksessa käytettäväksi käytänteiksi. Havainnoinnin aikana työtapoina esiintyi erityisesti paljon opettajajohtoista keskustelua sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä. Vapaat tilanteet koostuivat usein vapaista kysymyksistä, kertomisesta ja keskusteluista. Työtapoina esiintyi myös ilmaisu- ja keskusteluharjoituksia sekä vapaissa tilanteissa toteutettiin paljon arkista vuorovaikutusta ja viestintää, kuten tervehtimistä ja selvittelyä.

Teemahaastatteluiden ja havainnointiaineiston tuloksia yhdistää havainto siitä, että puheviestintää käytetään toisinaan muun opetuksen välineenä, ja toisinaan se taas toimii oppimisen kohteena. Kummassakin tapauksessa opetus on kuitenkin myös puheviestinnän opetusta. Esimerkiksi eräässä havainnointitilanteessa työtapana, välineenä, toimi ryhmäkeskustelu, jonka avulla keskusteltiin valitusta aiheesta. Ryhmien toimintaan opettaja ei kuitenkaan heti ollut tyytyväinen ja joutui muuttamaan hetkellisesti oppimisen kohteeksi ryhmäkeskustelun. Ryhmäkeskustelua harjoiteltiin itsessään, kunnes se alkoi sujumaan. Tämän jälkeen jatkettiin alkuperäisestä aiheesta keskustelua.

Puheviestinnän luonteesta oppimisen kohteena ja välineenä on kirjoitettu joitakin huomioita aikaisemminkin. Esimerkiksi Härkönen (1994) on kuvaillut viestintäkasvatuksen jakautumista viestintäopetukseen (viestintä opetuksen ja oppimisen kohteena) ja opetusviestintään (viestintä työtapana ja oppimateriaalina). Opetusviestinnässä viestinnän voidaan siis nähdä olevan välineenä jonkin muun oppimiselle. Esimerkiksi haastatteluaineistossa opettajat kuvasivat tämänkaltaisiksi työtavoiksi esimerkiksi eri oppiaineiden ryhmätöitä. Havainnointiaineistossa puheviestintä esiintyi välineenä oppimiselle ryhmätöiden lisäksi esimerkiksi opetuskeskusteluissa, joissa puheviestintä toimi välineenä opetuskeskustelun aiheen oppimiselle. Myös Seppälä (2006) on kirjoittanut, että alakoulun puheviestintäopetuksessa suullista ilmaisu voidaan harjoitella myös sen ollessa opetusmenetelmänä. Hänen mukaansa taidot kasvavat, vaikka itse puheviestintä ei opetuksen kohteena olekaan. Lisäksi suullinen ilmaisu toimii välineenä vuorovaikutustilanteissa (mt.).

Valkonen (2003, 133) mainitsee neljä opetustapaa, joiden avulla puheviestintää voidaan luokassa harjoitella. Puheviestintää voidaan harjoitella kirjallisuuden opetuksen työtapana, jolloin



opetus ei niinkään koske puheviestinnän opetussisältöjä. Puheviestintää voidaan toteuttaa myös taitoharjoitteluna, dialogisena arvo-opetuksena sekä tilannepainotteisena opetuksena (mt.). Yhteyksiä tämän tutkimuksen tuloksiin voidaan myös Valkosen (2003) tulosten pohjalta nähdä, koska puheviestintäopetuksen kirjallisuuden opetuksen työtapana voidaan nähdä vastaavan tämän tutkimuksen havaintoa puheviestinnästä opetuksen välineenä. Valkonen (mt., 134) kuitenkin mainitsee tämänkaltaisen opetuksen sisältävän myös ongelmia. Puheviestinnän opetus on hänen mukaansa ”sattumanvaraista”, jos puheviestinnän osalta opetukselle ei aseteta tavoitteita eikä opiskelija saa taidoistaan palautetta. Tämänkaltaisen opetus voi Valkosen (mt.) mukaan myös vahvistaa taitoeroja ja käytänteitä, jotka eivät ole tarkoituksenmukaisia. Voidaan siis todeta, että vaikka puheviestintäopetusta voidaan toteuttaa sekä opetuksen ja oppimisen kohteena että välineenä, olisi syytä kiinnittää huomiota erityisesti siihen, ettei välineenä toimiva puheviestintäopetus toistaisi toimimattomia käytänteitä ja kasvattaisi eroja oppilaiden välillä. Opetuksen ja oppimisen välineenä toimiva puheviestintäopetus liittyy myös tämän tutkimuksen muihin tuloksiin puheviestintäopetuksen laaja-alaisuudesta ja tavoitteellisuuden puuttumisesta.

Suuri osa aineistojen esille tuomista opetuskäytänteistä on osa luokkahuonevuorovaikutusta. Erityisesti tätä ovat käytänteet, jotka toimivat puheviestintäopetuksen välineenä tähdätessään pääosin jonkin muun sisällön oppimiseen. Kuitenkin niissä harjoitellaan myös puheviestinnän sisältöjä. Tämä riippuu opettajasta ja kulloistestakin tilanteesta. Esimerkiksi Leiwon (1994) mukaan opetuskeskustelun, jota luokissa esiintyi havainnoinnin aikana paljon, avulla tähdätään tiedon käsittelemiseen ja uuden tiedon hankkimiseen keskustelun avulla. Tällainen keskustelu voi olla myös ryhmäkeskustelua (mt.), jota luokissa myös esiintyi runsaasti. Jaakkolan ja Rikkosen (2014) sekä Vepsäläisen (2003) tulokset oppilaiden tekemistä aloitteista voidaan yhdistää myös tämän tutkimuksen tuloksiin havainnoinnin aikana tapahtuneista tilanteista, joista suuri osa oli vapaita kysymyksiä ja kertomista opettajalle. Myös Karvonen (2007) on huomionnut, että oppilaiden puheen- vuorot ovat joko opettajan myöntämiä tai oma-aloitteisesti otettuja.

Vuorovaikutuksen voidaan nähdä kuitenkin olevan tärkeää luokkahuoneessa ja olennainen osa puheviestintäopetusta. Esimerkiksi Kumpulainen ja Wray (2002) toteavat, että vuorovaikutukseen perustuva opetus luokkahuoneessa on yhä yleisempää, ja tämänkaltaisessa opetuksessa tarvitaan yhteistyö- ja puheviestintätaitoja. Lisäksi Littleton ja Mercer (2010) toteavat, että yhteistyötoiminta luokassa edistää kielellisiä- ja puheviestinnällisiä taitoja.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tarkasteltiin myös puheviestintätaitoja, joita haastateltujen luokanopettajien ja havainnointiaineiston perusteella koulussa harjoitellaan. Haastatteluaineiston perusteella taidot ovat toisaalta itseilmaisuun tarvittavia taitoja ja toisaalta vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Havainnointiaineisto näyttää, että koulussa tarvittavat ja harjoiteltavat puheviestintä-

taidot ovat eniten kertomista ja keskustelemista, kuuntelemista ja taitoja, jotka liittyvät käyttäytymiseen. Lisäksi ilmeni yksittäisiä taitoja, joita olivat mielipiteen esittäminen, kysyminen, vuoron odottaminen ja nonverbaalisen viestinnän taidot. Kuuntelemista, kertomista ja keskustelemista harjoiteltiin eniten keskustelua sisältäneissä tilanteissa sekä tehtävän ratkaisemisen yhteydessä. Aineistoista löydettyjen taitojen voi nähdä siis noudattavan esimerkiksi Nyforsin (1994, 45) kuvausta, jonka mukaan puheviestintä on puhumisen ja kuuntelemisen avulla tapahtuvaa sosiaalista toimintaa. Myös Lehtonen (1994) näkee puheviestintätaidoiksi kommunikointitaidon rinnalla sosiaalisen viestintätaidon. Haastatellut opettajat painottivat erityisesti taitoa ilmaista itseään sekä toisaalta taitoa toimia vuorovaikutustilanteissa.

Erityisesti opettajat painottivat vuorovaikutustilanteissa tarvittavista taidoista kuuntelemisen taitoa. Tämä näkyi erityisesti havainnointiaineistossa, jossa tilanteita, joissa kuuntelemista harjoiteltiin, esiintyi runsaasti. Tolonen (2001) on tutkinut ääntä sosiaalisena elementtinä koulussa, ja toteaaakin, että käsitykset äänestä liittyvät ymmärrykseen ihanneoppilaasta. Kuuntelemista sekä hiljaista, mutta myös sopivan sosiaalista käytöstä pidetään ihanteina (mt.). Kuuntelemisen korostuminen tämän tutkimuksen aineistoissa voikin liittyä koulukontekstiin ja erityisesti siellä tarvittaviin taitoihin.

Aineiston perusteella arkipäivän luokahuoneopetuksessa harjoiteltavat puheviestintätaidot vastaavat Gouldenin (1982) taitoluokittelun taitoryhmiä. Luokanopettajien näkemykset puheviestintätaidoista painottavat erityisesti verbaalien ja nonverbaalien puheviestintätaitojen ryhmää sen sisältäessä määrittelyt esimerkiksi puheen selkeydestä ja ilmaisullisuudesta, sekä vastaanotto- ja arviointitaitojen ryhmää, johon lukeutuu esimerkiksi kuuntelemisen taito. Havainnointiaineiston perusteella opetuksessa harjoiteltiin erityisesti funktionaalisia taitoja, joihin kuuluu paljon tilanteissa sovellettavia taitoja, esimerkiksi tiedon etsimistä ja sosiaalisiin tilanteisiin osallistumista. Lisäksi havainnointiaineiston perusteella opetuksessa harjoiteltiin myös vuorovaikutuksen ja viestin rakentamisen taitoja, esimerkiksi keskustelun ylläpitämistä ja perustelua, sekä myös vastaanotto- ja arviointitaitoja, kuten kuunteleminen.

Havainnointiaineiston tuloksia taitojen osalta voidaan tarkastella myös Schmuckin ja Schmuckin (2002) luokittelua luokahuonevuorovaikutuksessa tarvittavista viestintätaidoista. Jaottelua ohjaa jako vastaanoton ja lähettämisen taitoihin. Vastaanoton taidoista luokahuoneessa tarvitaan aineiston perusteella erityisesti taitoa kertoa ideoistaan omin sanoin. Kun luokahuoneessa esiintyi paljon keskustelua, sisältyi siihen olennaisena osana myös ajatusten kuvailua. Erityisesti tätä tarvittiin ryhmätyöskentelyn yhteydessä. Lähettämisen taidoista tarvittiin erityisesti taitoa tuottaa selkeitä puheenvuoroja. Koska luokahuoneessa kuitenkin esiintyi vapaiden tilanteiden muo-

dossa myös paljon opettajalle kertomista ja häneltä kysymistä, tarvitaan tällaisissa tilanteissa myös lähettämisen taitoa kertoa omista tunteistaan ja ajatuksistaan.

Teemahaastattelujen luokanopettajat olivat sitä mieltä, että suuri osa puheviestintäopetuksen arvioinnista on jatkuvaa, toiminnan ohessa annettavaa, tukevaa arviointia. Opettajat mainitsivat kuitenkin myös tilanteita, jolloin he käyttävät lomakearviointia puheviestintätaitojen arvioinnissa. Tällaiset tilanteet ovat etukäteen sovittuja, ja tavoitteet ovat tällöin tiedossa niin opettajalla kuin oppilailla etukäteen. Lisäksi arvioinnissa käytetään itsearviointia, vertaisarviointia ja koko luokan yhteistä arviointikeskustelua.

Jatkuvan ja toiminnan ohessa annettavan arvioinnin voidaan nähdä olevan enemmän palautteen kaltaista, kuin arviointia, sillä esimerkiksi Seppälän (2006) mukaan palautteen tehtävä on antaa oppilaille tietoa taitojen kehittymisestä. Ohjaavan palautteen tulisi kuitenkin olla tietoista toimintaa (mt.) Luokanopettajien luokkahuoneessa toteuttama, havaintopainotteisempi oppilaiden arviointi onkin enemmän Backlundin (1985) mukaisesti epämuodollista eli tarkkailevaa, kuin muodollista arviointia. Luokanopettajat korostivat haastatteluissa arvioinnin käytäntösidonnaisuutta ja opettajan tekemän havainnoinnin merkitystä toiminnan ohessa. Backlund, Brown, Gurry ja Jandt (1982) suosittelevatkin, että puheviestintää arviointia tulisi suorittaa luonnollisissa tilanteissa ja opettajan tekemän havainnoinnin yhteydessä.

Havainnointiaineiston yksi teemoista oli luokkahuoneessa annettava, puheviestintätaitoja koskeva palaute. Palaute oli usein opettajan suullisilla tai nonverbaalisilla eleillä oppilaille tiedoksi kohdistamaa palautetta. Sitä annettiin eniten koskien kuuntelemista ja puhumista. Lisäksi joitakin palautteita annettiin koskien kysymis- ja keskustelutilanteita. Luokkahuoneessa opettaja joutui puuttumaan myös oppilaiden käyttäytymiseen palautteen avulla, ja käyttäytyminen koski usein myös puheviestintätaitoja. Kuuntelemista ja puhumista koskevat palautteet koostuivat eniten ohjeista, pyynnöistä, kehotuksista tai huomautuksista. Lisäksi annettiin paljon palautetta kysymyksen, varmistuksen tai muistutuksen muodossa. Käyttäytymiseen puututtiin erityisesti suoraan yksittäisille oppilaille kohdistetun palautteen tai puhuttelun muodossa. Opettaja joutui usein kiinnittämään oppilaiden huomion hiljaa odottamalla tai muulla eleellä. Esiintyi myös muutama tilanne, jolloin opettaja ei reagoinut oppilaiden kysymyksiin. Enimmäkseen palaute luokkahuoneessa oli negatiivista tai rakentavaa, mutta joitakin selvästi positiivisia palautteita annettiin kehujen muodossa.

Luokkahuoneessa annettu palaute voidaan yhdistää esimerkiksi Schmuckin ja Schmuckin (2001) luokitteluun luokkahuoneen viisitasoisesta viestinnästä. Luokkahuoneen viestit ovat sekä verbaalisia että nonverbaalisia, ja niiden pitäisi olla johdonmukaisia. Lisäksi viestien tulisi kertoa myös tunteista, joita toimintaan liittyy, ja niiden pitäisi ilmetä tunnesisällöltään erilaisin viestein.

(mt.) Lisäksi luokkahuoneessa tarvitaan viestejä, jotka pitävät yllä tehtävää (mt.). Luokanopettajien antama palaute oppilaille oli sekä nonverbaalista että verbaalista, ja palaute pysyi kuitenkin johdonmukaisena. Opettaja saattoi aloittaa palautteen koskien kuuntelemista suullisesti, mutta yhdistää sen myöhemmin nonverbaaliseen palautteeseen, esimerkiksi odottamalla hiljaa. Lisäksi opettajat vaihtelivat viestien, eli tässä tapauksessa palautteiden, tunnesisältöjä, joista Schmuck ja Schmuck (mt.) kirjoittavat. Ne ilmenivät kevyemmin, mutta tarvittaessa myös kovemminkin ilmaistuina. Lisäksi palaute tähtäsi hyvin usein tehtävää ylläpitäväksi toimeksi, eli siihen, että oppitunnilla päästäisiin eteenpäin tehtävässä. Kaiken kaikkiaan luokkahuoneessa ilmennyt palaute on yhdistettävissä luokanopettajien haastatteluissa ilmaisemaan toiminnan ohessa annettavaan palautteeseen. Havainnoinnin perusteella palautetta siis annetaan jatkuvasti ja toiminnan ohessa. Varsinaista puheviestinnän summatiivista arviointia ei havainnoinnin aikana esiintynyt.

Puheviestinnän arvioinnista ilmeni haastatteluissa kuitenkin joitakin ominaispiirteitä, joita on tässä yhteydessä nostettava esiin. Kuten puheviestinnän opetuksessa, myös arvioinnissakin opettajat pitivät tärkeänä tiedostamista ja tavoitteiden asettamista. Opettajat pitivät puheviestinnän arviointia kuitenkin hyvin ongelmallisena alueena. Ongelmallisuus liittyy suurelta osin puheviestintäopetuksen laaja-alaisuuteen ja määrittelyn haastavuuteen. Opettajat kokivat saavansa myös arviointiin, kuten puheviestinnän tavoitelliseen opettamiseenkin, liian vähän ohjeistusta. Kriteeristön puuttuminen aiheuttaa sen, että arviointia suoritetaan helposti liiaksi yleisvaikutelmaan perustuen ja subjektiivisesti. Opettajat kokivat tämän haasteeksi arvioinnissa. Gouldenin (1992) mukaan puheviestinnän arviointitavoista juuri yleisvaikutelmaan perustuva arviointi toimiikin menetelmänä silloin, kun ennakkoon sovittuja kriteereitä ei käytetä.

Tavoitteellisuuden tulisi olla arvioinnissa tärkeää myös esimerkiksi Seppälän (2006) mielestä. Tämän voidaan nähdä olevan helpompaa silloin, kun opetukseenkin on mahdollista asettaa tavoitteet. Myös Valo (1994) kirjoittaa tavoitteellisen opetuksen olevan tärkeää arvioimisen kannalta. Ehkäpä tämän vuoksi arviointi ilmeneekin luokkahuoneessa ja luokanopettajien puheessa enemmän toimintaan liittyvänä, ohjaavana palautteena. Opettajathan ilmaisivat haastatteluissa, että selkeä tavoitteellisuus ja tavoitteiden porrastus puuttuvat opetuksesta.

Puheviestintätaitojen arvioinnissa on kuitenkin huomattu se ongelma, että taidot voivat tulla arvioijasta riippuen arvioiduksi eri tavalla. Esimerkiksi Nyfors (1995) kirjoittaa, että palautteesta olisi hyvä keskustella. Seppälä (2006) tuo esiin sen näkökulman, että palautteen antajia olisi hyvä olla enemmän kuin vain opettaja, ja palaute tulisi toteuttaa vaihtelevin tavoin. Myös Valkonen (2003) kirjoittaa, että useiden arvioijien antama palaute ja arviointi olisi tärkeää. Kuitenkin myös Valkonen (m.t.) toteaa, että yleisten kriteerien määrittely puheviestintätaitoja koskien on hankalaa.

Niinpä haastateltujen luokanopettajien näkemys arvioinnin ongelmallisuudesta on varmasti yleisestikin haastavaksi koettu näkökulma.

Subjektiivisuutta arvioinnissa käsitellään esimerkiksi Valkosen (2003) ja Metsän (2001) tutkimuksissa. Metsän (mt.) tutkimuksen aineistossa se koettiin opettajien mielestä ongelmalliseksi arvioinnissa. Subjektiivisuutta voi Valkosen (2003) mukaan lisätä esimerkiksi opettajan käsitykset oppilaasta, vain opettajan yksipuolinen arviointi sekä taipumus lempeään arviointiin. Lisäksi opettajien mielestä kokonaisarvosanan muodostaminen koettiin hankalaksi, jos puheviestintä tuli ottaa mukaan arvosanaan. Myös Valkonen (2003) sekä Metsä (2001) ovat maininneet tutkimuksissaan, että arvosanan antaminen puheviestintäopetuksessa on haastavaa. Arvosanassa täytyisi näkyä osaaminen, mutta myös innostuneisuus (Metsä 2001).

Arviointi ei saisi Metsän (mt.) tutkimuksen tulosten perusteella olla henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointia silloin, kun arvioidaan oppilaita tasavertaisesti. Kuitenkin yksilölliseen arviointiin tähdätessä arviointi voi olla myös henkilökohtaisempaa (mt.). Myös esimerkiksi Stenberg (2000) toteaa viestintätaitojen arvioinnista, että sen tulisi kohdistua sellaisiin taitoihin, joita tasavertaisesti kaikille oppilaille voidaan opettaa yksilöllisistä tekijöistä riippumatta. Persoonallisuuden vaikutus tulisi kuitenkin ottaa huomioon arvioinnissa esimerkiksi Valon (1995b) mukaan.

Haastatellut opettajat mainitsivat puheviestinnän arvioinnin ominaispiirteiksi myös arvioinnin tavanomaista pehmeämmän otteen sekä kannustavuuden. Arvioinnin pehmeämpi luonne liittyi opettajien mielestä puheviestintätaitojen läheisyyteen esimerkiksi persoonan ja itsetunnon kanssa. Tämän takia arvioinnin tulisi olla myös kannustavaa ja rohkaisevaa. Myös opetuksen tuli olla kannustavaa. Myönteisestä arvioinnista ovat samalla kannalla myös Valkosen (2003) ja Metsän (2001) tutkimukset. Metsän (mt.) tutkimuksen perusteella kannustavuus on puheviestinnän tärkeimpiä tehtäviä. Arvioinnin on oltava kannustavaa myös siksi, että taidot, joita arvioidaan, ovat päivittäin käytössä olevia taitoja (mt.). Myös Valkonen (2003) on todennut tutkimuksessaan, että arvioinnin tulee tukea myönteisen viestijäkuvan kehittymistä.

Lopuksi teemahaastattelu- ja havainnointiaineiston huomioita arvioinnista ja palautteesta pyritään vertaamaan Gouldenin (1992) kokoamaan arviointityyppien jaotteluun. Arviointi jaetaan siinä atomistiseen ja holistiseen lähestymistapaan. Yleisesti ottaen luokanopettajien toteuttama arviointi voisi olla liitettävissä Gouldenin (mt.) esittämään holistisen lähestymistapaan. Mikäli opettajalla on mahdollisuuksia asettaa arviointiinsa kriteerit, voi arviointi olla holistisella tai analyyttisellä menetelmällä (mt.) toteutettua. Arviointi voi kuitenkin olla yleisvaikutelmaan (mt.) perustuvaa varsinkin silloin, kun kriteeristöä on vaikeaa opetukselle asettaa, kuten opettajat totesivatkin usein helposti tapahtuvaksi. Yleisvaikutelmaan perustuvassa arvioinnissa on kuitenkin haasteita. Gouldenin (mt.) mukaan arvioijan omat painotukset vaikuttavat arviointiin, kun kriteereitä ei

käytetä. Myös Valkonen (2003) toteaa, että arviointi ei toteudu tällöin samoista lähtökohdista kaikkien oppilaiden kohdalla.

Tässä luvussa on esitelty ja vertailtu tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia sekä esitelty niitä myös verraten taustakirjallisuuteen. Aineiston perusteella voidaan nähdä, että luokanopettajien käsitykset puheviestintäopetuksesta noudattavat pääosin samaa linjaa luokkahuoneopetuksessa. Sekä haastattelu- että havainnointiaineiston perusteella voidaan siis todeta, että alakoulun puheviestintäopetukselle on ominaista laaja-alainen esiintyminen koulupäivän aikana, haastavuus puheviestintäopetuksen rajaamisessa ja määrittelyssä sekä opettajan roolin merkitys opetuksen toteutumisessa. Aineistojen tulosten perusteella on myös selvää, että aihepiiri on merkityksellinen ja tärkeä. Puheviestintäopetus liittyy haastattelujen ja havainnoinnin perusteella yhteiskunta- ja arjen taitoihin, tasa-arvoon ja kasvatukseen. Se toteutuu alakoulussa laaja-alaisesti sekä opetuksen ja oppimisen välineenä että myös niiden kohteena. Koulussa opetettavat puheviestintätaidot ovat erityisesti kaksisuuntaisia – itseilmaisun taitoja ja toisaalta kuuntelemisen ja muun vuorovaikutuksen taitoja. Arviointi koetaan puheviestintäopetuksessa haastavaksi osa-alueeksi aihepiirin luonteen rinnalla.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tuloksia pyritään lopuksi tarkastelemaan laajemmassa kontekstissa. Lisäksi tässä luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Teemahaastattelujen tulokset osoittivat, että puheviestintäopetus on hyvin tärkeä ja laaja osa-alue koulun opetusta ja toimintaa. Myös havainnointiaineiston pohjalta voidaan todeta, että puheviestintäopetusta esiintyy alakoulun luokkahuoneopetuksessa paljon. Haastateltujen opettajien mielestä puheviestintää on kuitenkin vaikeaa toteuttaa nykyisissä puitteissa tavoitteellisesti. He kokivatkin nykyisen tilanteen haastavaksi ja kaipaivat tähän lisää tukea ja ohjeita.

Tässä tutkimuksessa on pyritty perehtymään puheviestintäopetukseen kirjallisuuden ja opetussuunnitelmalinjausten osalta. Tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuosilta 2004 ja 2014 voidaan todeta, että puheviestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen esiintyy opetussuunnitelmissa molempina vuosina, mutta vuoden 2014 perusteissa puheviestintä ja vuorovaikutus käsitetään laajempaan osa-alueena kuin vain äidinkielen- ja kirjallisuuden osana. Tämä huomio voidaan yhdistää tämän tutkimuksen löydökseen puheviestintäopetuksen laaja-alaisuudesta. On kuitenkin pohdinnan arvoista tarkastella sitä, kuinka opetussuunnitelmat pystyvät vastaamaan luokanopettajien nimeämään ongelmaan puheviestintäopetuksen tavoitteiden ja niiden porrastuksen puuttumisesta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puheviestintää ja vuorovaikutusta käsitellään oppiaineista eniten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Kaikki oppiaineen tavoitteet on taukoitu osa-alueittain. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoitesarakkeet sisältävät puheviestintä- ja vuorovaikutustaitoja, joita on melko runsaasti eritelty. Käsitteet, joilla viestinnästä ja vuorovaikutuksesta puhutaan, ovat kuitenkin laajoja, ja selvää ohjeistusta esimerkiksi puheviestinnän asteittaiseen tavoitteellistamiseen ja arvioimiseen luokkien 3-6 välillä on haastavaa löytää. Esimerkiksi tavoitteelle ”opastaa oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia rakentavasti erilaisissa viestintäympäristöissä ja ilmaisemaan mielipiteensä” (Peruskoulun - - 2014, 162) ja 6. luokan hyvän osaamisen kuvaukselle ”ilmaisee mielipiteensä itselleen tutuissa viestintäympäristöissä” (Peruskoulun - - 2014, 165) varmasti kaivattaisiin lisäohjeita siitä, miten mielipiteen ilmaisemisen tulee kehittyä 3. ja 6. luokka-asteen välillä. Jos yhtenäistä linjaa ei tavoitteiden asettamiseksi ole, voi

puheviestinnän ja vuorovaikutuksen opetus säilyä sellaisena kuin se tämän tutkimuksen tuloksissa näyttäytyy, eli opettajan henkilökohtaisella asenteella ja kiinnostuksella aihepiiriä kohtaan on opetuksen toteutumisessa suuri merkitys.

Onkin aiheellista kysyä, johtuuko puheviestintäopetuksen haasteellinen asema alakoulussa ja opetussuunnitelmissa riittävän tiedon puuttumisesta? Voitaisiinko tutkimuksen avulla saavuttaa lisää tietoa puheviestintäopetuksen luonteesta, opetuksen ja taitojen ominaispiirteistä ja tarpeesta olla opetettava osa-alue alakoulussa? Tämä tieto voisi vastata myös opettajien esittämään tarpeeseen tavoitteellisuudesta. Tutkimustiedon avulla voitaisiin saada lisää näkökulmia myös koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja tätä kautta myös opetussuunnitelmien laatimiseen.

Onkin huomattu, että tutkimuskentän ja poliittisen päätöksenteon välillä vallitsee näkökulmiin ja tietoon liittyvä kuilu. Tämän ovat todenneet esimerkiksi Harris ja Plank (2006). Näkökulmallisesta kuilusta aiheutuu erimielisyyksiä liittyen siihen, millaiset kysymykset ja aihepiirit ansaitsevat tulla tutkituiksi ja huomioiduiksi. On kyse myös siitä, millaisin käsittein ja tavoin tutkitavista asioista puhutaan ja niihin vaikutetaan. (mt.) Olisikin löydettävä sellainen lähestymistapa, jonka avulla tutkijoiden hyödyllinen tieto kouluissa tapahtuvista aiheista saavuttaa myös koulutuspoliittisen päätöksenteon kentän, ja kuilu voitaisiin ylittää. Harris ja Plank (mt.) näkevät tämän olevan erityisesti tutkijoiden vastuulla. Tulisikin pohtia sitä, kuinka tutkimustulokset ja koulutuspoliittiset päätökset saataisiin vastaamaan ymmärrettävämmin toisiaan.

Puheviestintäopetuksen kasvatus-, arjen taitojen ja yhteiskuntataitojen opettamisen tehtäviä on kiinnostavaa tarkastella havainnointiaineiston tulosten rinnalla. Alakoulun puheviestintäopetuksen tehtävänä olisi siis opettaa oppilaan arjessa, elämässä ja myöhemmin jopa työelämässä tarvittavia taitoja. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokkahuoneessa tapahtuvaa opetustoimintaa ja siihen sisältyvää puheviestintäopetusta. Siinä havainnoidut opetuksen työtavat olivat pääosin opettajajohtoista keskustelua, pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä muita, kiinteästi kouluun ja oppimistilanteeseen liittyviä työtapoja. Opetuksessa vapaasti syntyneet opetustilanteet olivat usein opettajalta kysymistä ja hänelle kertomista, vapaata keskustelua opettajan ja oppilaiden välillä sekä muuta vapaata vuorovaikutusta lyhyissä tilanteissa, joita päivän aikana syntyi.

Onkin aiheellista pohtia sitä, kuinka suuri osa oppilaan arjessa tapahtuvista vuorovaikutus- ja viestintätilanteista on sisällöltään samantyyppisiä tilanteita kuin juuri koulussa tapahtuvat tilanteet. Esimerkiksi viittaaminen on yksi tässäkin tutkimuksessa esille tulleista luokkahuonekommunikation muodoista. Lehtimajan (2007) mukaan se on keino oppilaalle puheenvuoron pyytämiseen ja usein myös merkki osallistumisesta oppitunnille. Myös luokkahuoneessa esiintyvät puheenvuorot kertovat opettajan ja oppilaiden rooleista. Usein oppilaat saavat puheenvuoron opettajalta, ja oppilaiden oma-aloitteisten puheenvuorojen määrä vaihtelee oppitunnin aikana. (Karvonen 2007.)



Myös Vepsäläisen (2003) mukaan oppitunti on perinteisesti opettajajohtoista toimintaa, vaikka oppilaat saavatkin vaihtelevasti tilaisuuksia tehdä omia aloitteitaan. Myös kuunteleminen ja hyväkäytöksisyys korostuvat koulussa liittyen käsityksiin ihanneoppilaasta (Tolonen 2001).

Harjoitellaanko koulussa sellaisia puheviestintä- ja vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan myös muualla oppilaan elämässä? Toki haastatteluaineistossa mainittiin tilanteita, esimerkiksi konsertti-tilanne, joissa opitaan myös koulun ulkopuolisissa tilanteissa toimimista. Tietenkin koulussa harjoitellaan myös vuorovaikutustaitoja, jotka ovat perustavanlaatuisia sosiaalisen kanssakäymisen kannalta millä elämän osa-alueella tahansa. Kuitenkin koulukäytännöt sisältävät menetelmiä, jotka ovat ominaisia juuri koulutoiminnalle. Olisiko koulun käytäntöjä tarpeellista kehittää vastaamaan paremmin koulun ulkopuolista elämää?

Voi myös vaihtoehtoisesti kysyä, tulisiko puheviestintäopetuksesta ohjeistuksia antavan tahon ohjata koulussa tapahtuvaa puheviestintäopetusta enemmän haastatteluissa mainittujen puheviestintäopetuksen tehtävien suuntaan, joita olivat esimerkiksi yhteiskuntataitojen ja arjen taitojen opettaminen? Tämänkaltaisia linjauksia lienee tehtykin. Kuten tämän tutkimuksen alussa esitettiin, on esimerkiksi Euroopan parlamentti ja neuvosto antanut suosituksensa (2006) elinikäisen oppimisen kannalta oleellisista avaintaidoista. Suosituksessa mainitaan, että jäsenvaltioiden tulisi kehittää avaintaitojen opettamista kaikille. Merkitystä avaintaidoilla on aikuiselämän, jatko-opintojen ja työelämänkin kannalta. (mt., 11.) Suosituksen perusteella esimerkiksi puheviestintätaidoilla on merkitystä myös laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, ja taitojen opettamisen tulisi olla suosituksen (mt.) mukaan myös yleissivistävän koulutuksen tehtävä.

Opetussuunnitelmat antavat määritelmiä, tavoitteita ja kuvauksia hyvästä osaamisesta. Kuinka lähellä ne ovat koulutodellisuutta? Simola (2002) kirjoittaa koulu-uudistusten irtautumisesta todellisesta koulukontekstista. Koulu-uudistukset muuttuvat ”toiveiden rationalismiksi”, jossa tavoitteet, opetuskäytännöt ja arviointi noudattavat asiantuntijoiden tahoilta asetettuja toiveikkaita tavoitteita, mutta välissä itse oppiminen tapahtuukin koulukontekstissa (mt.). Voikin kysyä, kohtaavatko opetussuunnitelmien määrittämät ihanteet koulutodellisuuden, vai toimiiko todellisuus irrallaan virallisista ohjeista ja määrittelyistä? Kuinka voidaan saavuttaa koulutuksen yleiset tavoitteet, jos todellisuus ei toimi samoista lähdökohdista käsin? Tutkimustiedolla voitaisiin saada lisää tietoa koulutodellisuudesta sekä lähentää koulutuspolitiikkaa ja koulumaailmaa.

Seuraavaksi pyritään pohtimaan tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin puheviestinnän opetusta ilmiönä. Ilmiö on tutkimuskohteena mielenkiintoinen, mutta myös laaja, koska kyseessä ei ole itsenäinen oppiaine, ja puheviestintä itsessään on laaja-alainen tieteenala. Tietoa aiheesta hankittiin luokanopettajien teemahaastatteluiden ja luokkahuonehavainnoinnin avulla. Teemahaastattelut toteutettiin haastattelurungon avulla, ja haastattelut nauhoitettiin. Koska

tässä tutkimuksessa käytettiin myös kolmea aiemmin kandidaatintutkimusta varten tehtyä haastattelua, tuli kiinnittää huomiota siihen, vastaavatko haastattelut tiedollisesti, mutta myös tutkimusrungoltaan toisiaan. Tässä tapauksessa täydentäville haastatteluille ei nähty tarvetta, koska samat teemat olivat aiheena myös aiemmissa haastatteluissa. Ajallisesti haastattelut erosivat toisistaan, koska aiemmat haastattelut toteutettiin noin kaksi vuotta aiemmin. Kaikkiin haastatteluihin paneuduttiin kuitenkin analyysivaiheessa yhtä tiiviisti, jotta ne hallittaisiin tasapuolisesti. Teemahaastattelu oli tutkijalle menetelmänä tuttu, kun havainnointi menetelmänä oli sen sijaan uusi. Havainnointi on tutkimusmenetelmänä haastava, ja havainnointimenetelmällä saatavien tulosten luotettavuuteen pyrittiinkin vaikuttamaan esihavainnoinnilla, jotta itse aineistonkeruu voitaisiin myöhemmin toteuttaa luotettavasti.

Tutkimuksessa on käytetty aineistona viittä luokanopettajan haastattelua ja yhteensä 18 tunnin ajalta havaintomuistiinpanoja. Aineistoa katsottiin olevan riittävästi tämän tutkimuksen tarpeisiin. Lisäksi menetelmätriangulaatiolla pyrittiin vaikuttamaan myös tulosten luotettavuuteen, koska tutkimuskohdetta tarkastellaan useamman tutkimusmenetelmän avulla. Useiden menetelmien avulla saatava tieto on monipuolisempaa, ja sen toivottiin antavan laajemman kuvan tutkimuskohteesta.

Haastateltavat henkilöt ja havainnoidut luokat valittiin lähtökohtana ammatti ja suostumus osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvia informoitiin etukäteen myös tutkimusaiheesta ja sen tarkoituksesta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saada tietoa arkipäivän puheviestintäopetuksesta ja luokanopettajien käsityksistä. Haastatelluilta opettajilta ei vaadittu etukätestuntemusta puheviestinnästä tavanomaista enempää. Myös havainnoituille oppitunneille ei asetettu vaatimuksia niihin sisältyvästä tai sisältymättömästä puheviestintäopetuksesta. Luokanopettajat tiesivät tutkimusaiheet, mutta toisaalta myös olivat tietoisia siitä, että opetuksen tuli olla arkipäiväistä. Myöskään haastateltujen opettajien ei tarvinnut olla haastatteluun osallistuessaan puheviestintään erikoistuneita opettajia.

Aineiston käsittelyn ja raportoinnin aikana on huolehdittu haastateltujen opettajien ja havainnoitujen luokkien anonymiteetistä. Myös tämän nähdään lisäävän omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen aineistonkeruun voidaan nähdä onnistuneen kokonaisuudessaan hyvin. Tutkijan sekä haastateltavien ja havainnoitavien suhteessa pyrittiin noudattamaan aineistolähtöisyyttä siten, että tutkittavia ja heidän luovuttamaansa informaatiota kunnioitettiin. Myös aineiston analyysissä on pyritty aineistolähtöisyyteen. Tämän tutkimuksen metodiosassa on paneuduttu aineistolähtöisyyteen laajemmin, mutta tässä yhteydessä voidaan luotettavuuden näkökulmasta mainita, että tutkimuksessa on noudatettu osittain myös teoriasidonnaista analyysia puhtaan aineistolähtöisyyden ohella. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan on tässäkin tutkimuksessa pyritty pohtimaan puhtaan aineistolähtöisyyden mahdollisuuksia ja rajoituksia. Aineistolähti-

syyteen pyrkiminen tuo tutkimukseen haasteita luotettavuuden kannalta, ja teoriasidonnaisuudella onkin pyritty parantamaan osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen avulla on pyritty hankkimaan tietoa alakoulun puheviestintäopetuksesta ja täydentämään tuon tutkimuskentän osaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että puheviestintäopetusta esiintyy alakoulussa, mutta luokanopettajat kaipasivat täydennystä siihen, miten kyseistä aihepiiriä tulisi alakoulussa toteuttaa tavoitteellisesti. Koska luokanopettajat pitivät aihepiiriä itsessään hyvin tärkeänä sekä koulun opetuksellisenä tehtävänä, ja puheviestintäopetuksen asema luokahuoneopetuksessa voitiin myös havainnoinnin perusteella todistaa, voidaan lisätutkimus aihepiiriä kohtaan nähdä tarpeellisenä. Jatkotutkimusta tarvitaan, jotta voitaisiin laajemmin selvittää alakoulun puheviestintäopetuksen ja -taitojen olemus ja kartoittaa niiden haasteita. Tutkimuksen avulla saatava tieto voisi auttaa luokanopettajia kehittämään puheviestintäopetuksen käytänteitä ja tavoitteiden asettamista. Tarve jatkotutkimukselle nähdään tarpeellisenä myös laajemman koulutuspoliittisen viitekehyksen kannalta. Tutkimuksella voitaisiin saada koulutodellisuuden ja koulutuspolitiikan yhteistyötä kehittymään myös puheviestintäopetuksen aihepiirin osalta. Laajemman kartoituksen myötä voitaisiin tietoa aihepiiristä saada opetussuunnitelmatyötä varten, jotta se saataisiin paremmin vastaamaan alakoulun puheviestintäopetuksen vaatimia tarpeita. Erityisen tärkeinä tutkimuksen kohteina voitaisiin tämän tutkimuksen perusteella nähdä opetuksen tavoitteellisuus, opetuksen vastaaminen oppilaan arkielämän- sekä yhteiskunnassa toimimisen tarpeita ja puheviestintäopetuksen arvioinnin problematiikka.

# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–183.
- Backlund, P. 1985. Essential speaking and listening skills for elementary school students. *Communication Education* 34 (3), 185–195.
- Backlund, P.M., Brown, K.L., Gurry, J. & Jandt, F. 1982. Recommendations for assessing speaking and listening skills. *Communication Education* 31 (1), 9–17.
- Boileau, D. M. & Friedrich, G. W. 1999. The communication discipline. Teoksessa: J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) *Teaching communication. Theory, research and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 3–14.
- Burton, G. & Dimpleby, R. 1990. *Teaching communication*. London: Routledge.
- Dillard, J. P. & Spitzberg, B. H. 2002. Social skills and communication. Teoksessa: M. Allen, N. Burrell, B. M. Gayle & R. W. Preiss (toim.) *Interpersonal communication research. Advances through meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 89–107.
- Esarte-Sarries, V., Hargreaves, L., Merry, R., Moyles, J. & Paterson, F. 2003. *Interactive teaching in the primary school. Digging deeper into meanings*. Maidenhead: Open university press.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.

Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus, annettu 18 päivänä joulukuuta 2006, elinikäisen oppimisen avaintaidoista. 2006. EUVL L 394, 10–18. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>. (Luettu 8.4.2015.)

Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto: viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 51–65.

Gerlander, M. & Takala, E. 1996. Puheviestinnästä ja sen teoriaperustasta. Kasvatus 27 (1), 95–99.

Goulden, N. R. 1992. Theory and Vocabulary for Communication Assessments. Communication Education 41 (3), 258–269.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–167.

Hargie, O. 2006a. Skill in theory: communication as skilled performance. Teoksessa: O. Hargie (toim.) The handbook of communication skills. New York: Routledge, 7–36.

Hargie, O. (toim.) 2006b. The handbook of communication skills. New York: Routledge.

Hargie, O. 2011a. Communicating effectively: the skills approach. Teoksessa: O. Hargie (toim.) Skilled interpersonal communication. New York: Routledge, 1–12.

Hargie, O. (toim.) 2011b. Skilled interpersonal communication. New York: Routledge.

Harris, D. & Plank, D. N. 2006. Minding the gap between research and policymaking. Teoksessa: C. F. Conrad & R.C. Serlin (toim.) The sage handbook for research in education. Thousand Oaks: Sage Publications, 37–52.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: tutkimuksia 125. Väitöskirja.

Isotalus, P. 1998. Viestintätieteet integroituvat viestintäkasvatuksessa. Kasvatus 29 (2), 224–231.

Jaakkola, J. & Rikkinen, S. 2014. Suunnittelemattomia vuorovaikutusepisodeja luokkahuoneessa. Tutkimus opettajan ja oppilaan välisestä spontaanista vuorovaikutuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95521/GRADU-1401953212.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.12.2014.)

Järvelin-Suomela, J. 2001. Draamaa käytännössä. Näkökulmia draamamenetelmän käyttöön puheviestinnän opetuksessa. Tampereen yliopisto. Teatterin ja draaman tutkimus. Pro gradu –tutkielma.

Järvelä, R. 2002. Opettajien ja oppilaiden mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta opetus- ja oppimiskontekstissa. Jyväskylän yliopisto: viestintätieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11267/rrijjarve.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.1.2015.)

Kajanne, M. 2000. Asiantuntijoiden ja maallikoiden viestintävalmiuksista. 68–78. Teoksessa H-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus: Arviointi 3/2000, 68–78.

Kantola, A. 1986. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta kaikki lähtee. Teoksessa: Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 85–94.

Karvonen, J. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa: L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 119–138.

Koivisto, A. 2013. ”Mutualueita”. Puheviestinnän opetus osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta alakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Julkaisematon kandidaatin-tutkielma.

Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 22.

Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) 2002. Classroom interaction and social learning. From theory to practice. Lontoo: Routledge.

Laine, K. 2001. ”Tunti vain” Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 117–134.

- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa: L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 139–155.
- Lehtonen, J. 1986. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 20–40.
- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 43–59.
- Leiwo, M. 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 115–121.
- Littleton, K. & Mercer, N. 2010. The significance of educational dialogues between primary school children. Teoksessa: K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction. Lontoo: Routledge, 271–288.
- Liukko, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- McCroskey, J.C. 1982. Communication competence and performance: a research and pedagogical perspective. *Communication Education* 31 (1), 1–7.
- Meriruoho, M. 2012. Keskustelupiirit koululuokan ryhmäkoheesion edistäjinä. Toimintatutkimus eräässä alakoulun luokkaryhmässä. Helsingin yliopisto: tutkimuksia 339. Väitöskirja.
- Metsä, S-T. 2001. Kallion lukion puheilmaisun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11233>. (Luettu 8.4.2015.)
- Nyfors, R. 1994. Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Opetushallitus. Suuntana oppimiskeskus 16, 45–55.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: *Studia Paedagogica* 6.
- Nyfors, R. 2000. Peruskoulun käyneen puheviestintävalmiudet. Teoksessa: H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus. Arviointi 3/2000, 118–135.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Luettu: 13.3.2015.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).  
 Luettu 1.4.2015.
- Puro, J-P. 1995. Puheviestinnän teoriat ja niiden soveltaminen koulukäytäntöön. *Kasvatus* 26 (4), 385–392.
- Puro, J-P. 1996. Johdatus puheviestinnän teorioihin. Helsinki: Gaudeamus.
- Sallinen, A. 1994. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa: P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 15–32.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Savolainen, K. 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja: 43. Väitöskirja.
- Schmuck, P. A. & Schmuck, R. A. 2001. *Group processes in the classroom*. New York: McGraw Hill.
- Seppinen, A. 2010. Yhdessä tekemistä, sosiaalisia taitoja ja turvallisuutta – Opettajien ja oppilaiden kokemuksia pysyvistä pienryhmistä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajan-  
 koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81598/gradu04312.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.12.2014.)
- Seppälä, R. 2006. Puhe – vuorovaikutuksen liima. Teoksessa: S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava, 145–165.
- Sievänen, E. 2013. Ryhmäviestintä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, Suomen kieli. Maisterintutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41815/URN:NBN:fi:ju-201306192019.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.3.2015.)



- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa: R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampub, 55–73.
- Sinko, P. 2000. Kommunikaatiovalmiudet suomalaisen lukion tavoitteena. Teoksessa: H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus: Arviointi 3/2000, 7–18.
- Sprague, J. 1999. The goals of communication education. Teoksessa: J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) Teaching communication. Theory, research and methods. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 15–30.
- Stenberg, J-H. 2000. Kommunikaatiotaitojen arvioinnin mahdollisuuksia ja rajoja. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus: Arviointi 3/2000, 79–85.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Toivanen, T. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Tolonen, T. 2001. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa: Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 135–160.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13452/9513915468.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.3.2015.)
- Valo, M. 1994. Mitä ovat puheviestintätaidot? Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 33–42.
- Valo, M. 1995a. Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa: M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto: viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 99–120.
- Valo, M. 1995b. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa: M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto: viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67–82.

Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa: L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 156–177.

# LIITTEET

## Liite 1(3)

### Haastattelurunko, pro gradu

Puheviestintäopetus alakoulussa

#### Puheviestintä:

- käsitteenä, rinnakkaiskäsitteet?
- puheviestintätaidot?
- puheviestintätilanteet?

#### Puheviestintäopetus alakoulussa:

- tehtävä, tavoitteet?
- suhde OPSiin – tuki, yhteys opetukseen?
- oppiainekohtaisuus puheviestintäopetuksessa?
- asema opettajan omassa opetuksessa?
- edut ja haasteet?

#### Puheviestintäopetus käytännössä:

- sisällöt – millaista on?
- miten toteutetaan (oppikirjoista, muu materiaali, itse suunnittelu)?
- opetustilanteiden luonne (suunnitelmallisuus – spontaanisuus)?
- oppiaineet, missä puheviestintää tarvitaan?
- arvioinnin piirteet?
- miten arvioidaan?

## **Haastattelurunko, kandidaatintutkielma**

Puheviestinnän opetus ja arviointi äidinkielen oppiaineessa alakoulussa

### Termit, käsitteet

- Puheviestintä – mitä on?
- Millaisia termejä yhdistetään puheviestintä-käsitteeseen?

### Puheviestinnän tehtävä ja tavoitteet

- Mitä puheviestintätaidot ovat? Alakoulussa?
- Puheviestinnän opetuksen tehtävä alakoulussa?
- Mitä tavoitteita OPS antaa puheviestinnän opetukseen? Entä koulukohtainen OPS?
- OPSin suunnitteluprosessi – millä tavalla puheviestinnän osuus tullut esiin vai onko tullut?
- Edut ja haasteet puheviestinnän opetuksessa?
- Mikä asema puheviestinnän opetuksella on omassa opetuksessa?

### Puheviestinnän opetus käytännössä, sisällöt

- Mitä puheviestinnän opetus on konkreettisesti, sisällöt?
- Antavatko oppikirjat ja opettajan opas hyödyllisiä harjoituksia puheviestintään vai täytyykö sisältöjä suunnitella itse?
- Miten opettaja erottaa käytännössä puheviestinnän opetuksen äidinkielen oppiaineessa muusta ilmaisusta ja vuorovaikutuksesta, jota koulussa opetellaan? (esim draama, muut puheviestintätilanteet). Onko vaikeaa?

### Puheviestinnän arviointi

- Millä mitataan äidinkielen puheviestintätaitoja?
- Miten erotetaan puheviestintätaitojen arviointi muusta ilmaisun ja vuorovaikutuksen arvioinnista (esim. käyttäytymisen ja asenteen arviointi)?

### Luokanopettajan oma koulutus

- Mitä opettajan oma koulutus on antanut puheviestintätaitojen opetukseen?
- Näkeekö opettaja täydennyskoulutukselle sijaa tai tarvetta liittyen äidinkielen puheviestintätaitojen opettamiseen?
- Onko käynyt täydennyskoulutuksessa?

**Aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkinnot**

(h1) – haastatteluaineiston tunniste kirjoittajalle

(hav1) – havainnointiaineiston tunniste kirjoittajalle

K – haastattelijan kysymys

(-) – täytesana, epäselvä sana tai asiayhteyden kannalta ulkopuolinen sana

(- -) – useampia täytesanoja, epäselviä sanoja tai asiayhteyden kannalta ulkopuolisia sanoja